

جون برينان تارلا شاه

# إدارة الجودة في التعليم العالي

منظور دولي  
عن التقويم المؤسسي  
والتغيير

ترجمة

د . دلال بنت منزل النصير

راجع الترجمة

أ . د . عبد الرحمن بن أحمد هيجان

بسم الله الرحمن الرحيم



إدارة البحوث

# إدارة الجودة في التعليم العالي منظور دولي عن التقويم المؤسسي والتغيير

تأليف

جون برينان      تارلا شاه

ترجمة

د. دلال بنت منزل النصير

راجع الترجمة

أ. د. عبد الرحمن بن أحمد هيجان

معهد الإدارة العام  
الإدارة العامة للمكتبات و  
مكتبة:  
الرقم العام:  
رقم الطلب:

١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م

ب. ح.

بطاقة الفهرسة

③ معهد الإدارة العامة، ١٤٢٨هـ

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

برينان، جون

إدارة الجودة في التعليم العالي / جون برينان؛ تارلا شاه

دلال بنت منزل النصير - الرياض، ١٤٢٨هـ

٢١٦ ص ١٧ سم × ٢٤ سم

ردمك ٩ - ١٥١ - ١٤ - ٩٩٦٠

١ - التعليم العالي - تنظيم وإدارة ٢ - ضبط الجودة

أ - شاه، تارلا (مؤلف مشارك) ب - النصير، دلال بنت منزل (مترجم)

ج - العنوان

١٤٢٨ / ١٠٣

ديوى ٣٧٨، ١

رقم الإيداع: ١٠٣ / ١٤٢٨

ردمك: ٩ - ١٥١ - ١٤ - ٩٩٦٠

هذه ترجمة عربية لكتاب:

# Managing Quality in Higher Education

## An International Perspective on Institutional Assessment and Change

John Brennan and Tarla Shah

Organisation for Economic Co-operation and  
Development The Society for Research into Higher  
Education & Open University Press

© Organisation for Economic  
Co-operation and Development 2000



## محتويات الكتاب

الموضوع	الصفحة
تمهيد .....	٩
الفصل الأول: إدارة الجودة في التعليم العالي .....	١١
مقدمة .....	١١
الفصل الثاني: تقييم الجودة في التعليم العالي: نموذج المفاهيم .....	٢٣
مقدمة .....	٢٣
الأطر المتعلقة بتقويم الجودة .....	٢٥
طرق تقويم الجودة .....	٢٦
أثر تقويم الجودة .....	٢٨
القيم وتقويم الجودة .....	٣٠
المناورات السياسية وتقويم الجودة .....	٣٢
خاتمة .....	٣٦
الفصل الثالث: الأطر الوطنية المتغيرة: نشأة تقويم الجودة .....	٣٩
مقدمة .....	٣٩
التوسع والتنوع وتقليص الاعتمادات المالية .....	٤٠
العلاقات المتغيرة بين التعليم العالي والدولة .....	٤٥
ظهور الوكالات الوطنية للجودة .....	٤٨
العامل فوق الوطني في أوروبا .....	٥١
مشكلة سياسية .....	٥٣
أنواع وكالات الجودة .....	٥٤
خاتمة .....	٥٧
الفصل الرابع: الأطر المؤسسية المتغيرة: الاستقلالية والمسؤولية .....	٥٩
مقدمة .....	٥٩
الاختلافات بين المؤسسات .....	٦٠
التقويمات المتعددة والتخطيط في جامعة فرنسية .....	٦٤
المسؤولية والتطوير في جامعة ويلز .....	٦٦
إنشاء مؤسسة جديدة في فنلندا .....	٦٧
أقسام تواجه مشكلات في أمستردام .....	٦٩
تقويم الجودة في إطار إيطالي عالي التنظيم .....	٧١

# محتويات الكتاب

الموضوع	الصفحة
تقويم الجودة من أجل زيادة الإنتاجية في المكسيك .....	٧٣
خاتمة: الحاجة إلى الالتزام والحاجة إلى التغيير .....	٧٦
<b>الفصل الخامس: أساليب وكالات الجودة .....</b>	<b>٧٩</b>
مقدمة .....	٧٩
نموذج تقويم الجودة .....	٨١
الاختلاف في النماذج .....	٨٣
نموذج واحد أم أكثر .....	٩٤
خاتمة .....	١٠٣
<b>الفصل السادس: طرق تقويم الجودة في المؤسسات .....</b>	<b>١٠٥</b>
مقدمة .....	١٠٥
الاهتمام المتواصل بالجودة .....	١٠٥
أسباب ومستويات وأغراض تقويم الجودة الداخلية .....	١٠٦
طرق تقويم الجودة .....	١١٣
خاتمة .....	١٢٥
<b>الفصل السابع: أثر تقويم الجودة من خلال المكافآت .....</b>	<b>١٢٩</b>
مقدمة .....	١٢٩
تحديد مفهوم الأثر .....	١٣٠
الأثر من خلال المكافآت .....	١٣٣
المكافآت الخاصة بتحديد الوضع الرسمي .....	١٣٥
المكافآت الخاصة بالدخل المالي .....	١٣٧
المكافآت الخاصة بالتأثير .....	١٤١
خاتمة .....	١٤٣
<b>الفصل الثامن: أثر تقويم الجودة من خلال السياسات والهياكل التنظيمية المتغيرة .....</b>	<b>١٤٥</b>
مقدمة .....	١٤٥
هل السياسات المؤسسية أمر مهم؟ .....	١٤٦
التغيرات الجوهرية في سياسة المؤسسات .....	١٤٨
التغيرات الرئيسية في صنع السياسة وهيكل المنظمة .....	١٥٤

## محتويات الكتاب

الموضوع	الصفحة
المسؤولية والمعلومات وضمان الجودة .....	١٥٨
خاتمة .....	١٦٠
<b>الفصل التاسع: أثر تقويم الجودة من خلال تغيير الثقافات .....</b>	<b>١٦١</b>
مقدمة .....	١٦١
وجهات نظر حول الثقافة .....	١٦٣
تقويم الجودة والتغيير الثقافى .....	١٦٦
أثر الثقافات المؤسسية فى دراسات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية فى التعليم العالى ...	١٦٩
خاتمة .....	١٧٧
<b>الفصل العاشر: تقويم الجودة والتغيير المؤسسى .....</b>	<b>١٧٩</b>
مقدمة .....	١٧٩
إدارة وتقويم الجودة فى عمر المؤسسات .....	١٨٠
دور الوكالات الوطنية .....	١٨٤
أثر تقويم الجودة .....	١٩٠
خاتمة .....	١٩٢
<b>الملحق ١: دراسات الحالة المؤسسية .....</b>	<b>١٩٥</b>
<b>الملحق ٢: هيكل دراسات الحالة المؤسسية .....</b>	<b>١٩٨</b>
<b>الملحق ٣: هيكل أثر دراسات الحالات المؤسسية عن طريق وكالات تأكيد الجودة الوطنية .....</b>	<b>٢٠٠</b>
<b>المراجع .....</b>	<b>٢٠٣</b>



## تمهيد:

يعد هذا الكتاب نتاجاً لمشروع تم دعمه من قبل برنامج الإدارة المؤسسية في التعليم العالي (IMHE)، ويتأيد من الهيئة الأوروبية ومجلس تمويل التعليم العالي في إنجلترا. وقد تم عنونة هذا المشروع « بإدارة الجودة، وعمليات صنع القرار وتقويم الجودة » ويحتوى على هدفين رئيسيين، هما توضيح الأغراض والأساليب والنتائج المرجوة للأنظمة الوطنية المختلفة الخاصة بتقويم الجودة، والتحقيق في تأثيرها في الإدارة المؤسسية وصنع القرار. والأخير تم تحقيقه من خلال مجموعة من دراسات الحالة الخاصة بوكالة الجودة الوطنية والمؤسسية.

بدايةً وقبل كل شيء، نتقدم بالشكر لجميع كتّاب دراسات الحالة لووكالة الجودة الوطنية والمؤسسية؛ إذ لولا مساهمتهم لما تمكنا من كتابة هذا الكتاب. كما نتقدم بالشكر إلى (Pierre Laderriere)، بدايةً باعتباره مصدراً لكثير من التحفيز والمساعدة خلال عمل المشروع، وذلك لكونه رئيس برنامج الإدارة المؤسسية في التعليم العالي، وكذلك لإسهامه قارئاً وناقداً في المرحلة الأولى لكتابة هذا الكتاب. كما نتقدم بالشكر إلى (Tony Becher) لقراءته الناقدة، ولملاحظاته واقتراحاته البناءة لجميع محتويات وهيكل الكتاب. ونحن ممنونون إلى (Jacqueline Smith) لتعاونها في التنسيق، والاتصال بكتّاب دراسات الحالة. كما نعبر عن شكرنا لإسهامات كل من (Vin Massaro, Palle Rasmussen, Late Paul, and Le Vasseur) في تصميم المشروع، وبالتحديد طبيعة ومجال دراسات الحالة. وأخيراً، نتقدم بالشكر إلى (Deana Parker) لتعاونها القيم خلال فترة إعداد الكتاب.



## الفصل الأول

### إدارة الجودة فى التعليم العالى

#### مقدمة:

يبدو أن التقويم وإدارة الجودة فى التعليم العالى يثيران الحماس والسخرة بدرجات متقاربة إلى حد كبير. ويرى المتحمسون لهذا الأمر أن مجموعة من الفوائد ستجنيها معاهد التعليم العالى والعاملون والدارسون فيها من إدارة الجودة. فى حين يرى الساخرون من موضوع إدارة الجودة أنه أمر عبثى فى أقل تقدير، قد يمتد لإلحاق ضرر كبير بالعمل الأكاديمى. وعلى كل، لا نرى أن أيا من المجموعتين يمتلك الحقائق الكافية لدعم وجهة نظره.

لقد تم مؤخراً إدخال ترتيبات وطنية جديدة لتقويم الجودة فى أنظمة التعليم العالى فى أنحاء مختلفة من العالم. وتمثل هذه الترتيبات جزءاً من التغيرات الجذرية التى تحدث داخل مؤسسات التعليم العالى، وفى علاقة تلك المؤسسات مع المجتمعات التى تستضيفها. ويكتسب تقويم الجودة أهمية خاصة فى مجالات فهم هذه التغيرات؛ لأنها- كما سنرى لاحقاً - تهتم بالتقاليد الخاصة بمؤسسات التعليم العالى، والأطر الاجتماعية والسياسية؛ مما يسهم بقدر كبير فى تشكيل هذه المؤسسات. وبمعنى أكثر شمولية، إن تقويم الجودة يربط العالم الصغير والخاص للمؤسسة بالعالم الواسع والعام للمجتمع والسياسة.

إن نمو تقويم الجودة يمكن أن يُشبه بنمو دين عالمى، ينقسم معتقوه فى العادة إلى عدة مذاهب وطوائف مختلفة، ويواجهون يومياً غير المؤمنين به خلال حياتهم العملية. وهذه الطوائف تتجه إلى الإنجيلية، وتسعى إلى نشر اعتقاداتها بين الآخرين، وكما هو الحال فى الديانات الأخرى، فإنها سرعان ما تتحالف مع القوى العلمانية (الملك أو الحاكم أو الحكومة) لتحقيق غاياتها. وفى حالات كثيرة، يرى الناس أن هذه القوى العلمانية هى التى تستغل الدين لتحقيق مآربها. ولا شك أن الحماسة الدينية تُدخل الشك وسط غير المؤمنين، وهذه ليست قاعدة جيدة لتحليل النزاهة. بل قد تكون مصدراً للصراع بين معتقدات مختلفة وبين الناس الذين لا يؤمنون بأى معتقد. إن مؤلفى هذا الكتاب قلقان حول مزايا ومخاطر تقويم الجودة. وطريقتنا هى أن تلك المعطيات تعتمد على كيفية الأخذ بها، وفى أى إطار وما هو الفرض منها. وعلى

العموم، فإن الاستنتاجات المثيرة ليست هى ما نبحت عنه، بل الاستنتاجات التى نعتقد أنها مدعمة بالحقائق المتوافرة عن تفعيل عمليات تقويم الجودة فى التعليم العالى.

لقد نشأ تقويم الجودة بدافع من قوى خارج نطاق مؤسسات التعليم العالى. وتشمل هذه القوى ما تقوم به الحكومة مباشرة متمثلاً فى إنشاء الوكالات الوطنية لتقويم الجودة فى التعليم العالى. كما تتضمن أيضاً الضغط الناتج على تلك المؤسسات نتيجة التوسع والتنوع وتقليص الدعم المالى، وتتضمن استيراد الثقافات الإدارية من قطاعات العمل التجارى والصناعى للقطاع العام بصورة عامة، ولقطاع التعليم بصورة خاصة. وهذه القوى أحدثت خلافاً متبايناً داخل التعليم العالى. فالثقافات التنظيمية التى تتضمن بشكل تقليدى مستويات عالية من الاستقلال الذاتى والفردية لن تتحسب للسياسات التى تم فرضها، والتى تحوى كما يبدو عناصر قوية تستوجب الامتثال والخضوع للسياسات والأنظمة، خاصة أن غرضها يبدو غير واضح وغير مرحب به. على الرغم من ذلك فإن كثيراً من العمليات المعنية بتقويم الجودة، توفر فرصاً للتغيير والتحسين فى المؤسسات. حيث يمكن توفير موارد جديدة لتشجيع وتمييز الأعضاء. كما يمكن أن توفر أيضاً مزيداً من المعرفة المؤسسية الذاتية باعتبارها مصدراً أفضل لاتخاذ القرار داخل المؤسسة، ومصدراً للمعلومات لإعطاء الخيارات والقرارات للمستخدمين من الخارج.

لم تكن الجودة فى التعليم العالى مبتكرة فى التسعينيات؛ لأن الجامعات ومؤسسات التعليم العالى الأخرى كانت تمتلك دائماً آليات لتأكيد جودة أعمالها. وقد اهتمت معظم هذه الآليات بجودة العنصر البشرى مثل: المؤهلات الضرورية للطلاب للحصول على القبول، ومن ثم الحصول على الدرجة، وكذلك المؤهلات الضرورية لشغل وظيفة أكاديمية، أو الترقية إلى وظيفة «الأستاذية». ويُعد التقويم بواسطة مراجعة الزملاء للبحث والمطبوعات أحد العناصر المهمة التى استخدمها وما زال يستخدمها الأشخاص «التقليديون» باعتبارها طريقة للجودة فى التعليم العالى.

وإذا كان إيجاد الأشخاص الجيدين وجعلهم يستمرون مما يميز هذه الطرق التقليدية للجودة فى التعليم العالى، فإن هذه العمليات قد تم تعزيزها فى الوقت الحاضر من خلال عمليات تنظم كيفية استمرار هؤلاء الأشخاص، وهذا يتطلب منهم أن يوضحوا باستمرار الأداء المرضى، حيث يشجعهم على التحسين، ويقدم أنظمة جديدة من المكافآت والاعتمادات، إذ يتضمن إجراء تغييرات فى السلطة المحلية داخل مؤسسات التعليم العالى وبين تلك المؤسسات والدولة وغيرها من الأطراف الأخرى للمجتمع.

إن هذه العمليات المتعلقة بتقويم الجودة حسب التجارب التى مرت بها أربع عشرة دولة ستكون الموضوع الرئيس لهذا الكتاب. إن هدفنا ليس توضيح كيفية القيام بتقويم الجودة، بل أن نأخذ بعين الاعتبار نتائج تلك العمليات، والنتائج المختلفة لعملها بالطرق المختلفة. وقد حاولنا قدر الإمكان أن نكون محايدين عندما نقوم بوصف تلك العمليات والسعى إلى تحليلها. لم يأت هذا الكتاب للمناصرة، إنما لتقديم وصفات إلى درجة ما. ومع أملنا فى أن يجد كثير من القراء أشياء ذات قيمة عملية فى الفصول القادمة، إلا أن اهتمامنا ينصب بشكل كبير على محاولة إعطاء إفادات، وإثارة النقاش والتقويم حول التغيرات الرئيسة التى تحدث فى التعليم العالى، والتى يلعب فيها تقويم الجودة الدور الأكبر.

يرتكز هذا الكتاب على مشروع تم دعمه من قبل برنامج الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى التابع لمنظمة التنمية الاقتصادية والتعاونية تحت مسمى «إدارة الجودة وتقويم الجودة واتخاذ القرار»، ويحتوى المشروع على هدفين أساسيين هما:

١ - توضيح الأغراض، والأساليب، والنتائج المقصودة للأنظمة الوطنية المختلفة الخاصة بتقويم الجودة.

٢ - تقصى أثر هذه الأنظمة فى الإدارة المؤسسية واتخاذ القرار. وهذا الأخير تم تنفيذه من خلال سلسلة من دراسات الحالة المؤسسية التى قامت بها المؤسسات نفسها باتباع إطار مشترك. وقد تم تعزيز دراسات الحالة المؤسسية بالتقارير التى أعدتها مجموعة من وكالات الجودة الوطنية من منظور تأثيرها فى مجتمعات التعليم العالى التى تخص تلك الوكالات، وكذلك بالبحوث ذات الصلة.

ويجب مراعاة أن يكون أسلوب دراسة الحالة كافياً لمواجهة أهداف المشروع. وقد شمل إطار دراسات الحالة المؤسسية العناصر التالية: الأطر المحيطة، أساليب تأكيد الجودة الداخلية، والأثر فى الإدارة واتخاذ القرار، وأنواع الآثار الأخرى، ودراسات الحالة الإدارية، وتفسير نتائج تقويم الجودة وكيفية ارتباطها بمهمة المؤسسة، والإستراتيجيات المستقبلية.

وشمل الإطار الخاص بتقارير الوكالات الوطنية الأطر، وجماعة تقويم الجودة، وأساليب تأكيد الجودة الداخلية، والتأثير فى الإدارة واتخاذ القرار، والآثار الأخرى، والنتائج على مستوى النظام، والدعم السياسى والاجتماعى.

وقد أكد الإطاران أهمية وضع اعتبار لجميع العناصر المقترحة في إطار التغير المؤسسى وتغير النظام. وقد وفرت المستندات الإطارية دليلاً إضافياً حول القضايا التى يجب التصدى لها. وشمل أيضاً الإطار الخاص بدراسات الحالة المؤسسية هيكلاً مقترحاً لتحليل الإطار، يركز على طريقة تم أخذها من إحدى دراسات الحالة السابقة، وهى تتضمن واحدة من ثلاث دراسات تجريبية (Rasmussen, 1997).

ويجب أن نأخذ فى الاعتبار الخاصيات الأخرى لدراسات الحالة ومن ذلك:

أولاً - كانت مشاركة المؤسسات التعليمية على أساس الاختيار الذاتى، أما المؤسسات التى تنسب إلى عضوية برنامج منظمة التنمية الاقتصادية والتعاونية حول الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى، فقد تمت دعوتها للمشاركة فى المشروع، واستجابت (٢٥) مؤسسة تعليمية من (١٦) دولة لهذه الدعوة. وتعكس رغبتهم فى المشاركة فى المشروع اهتمام هذه المؤسسات بموضوعات الجودة على مستويات مؤسسية عالية (درجة الاتصال بالمشروع)، أو ربما شعورهم بأنهم يمتلكون أشياء مهمة يودون طرحها. وفى هذه المناسبة قامت (٢٩) مؤسسة و(٧) وكالات وطنية للجودة من (١٧) دولة بإكمال دراسات الحالة.

ثانياً - الذين قاموا بكتابة دراسات الحالة هم أعضاء هيئة تدريس بهذه المؤسسات، وهذا جلب معه الإيجابيات والسلبيات وثيقة الصلة بالحياة الداخلية لتلك المؤسسات. ومعظم الذين قاموا بإعداد دراسة الحالة هم كبار المديرين داخل مؤسساتهم، وقد يتوقعون أنه يجب عليهم تقديم وجهة نظر رسمية عن الوضع، أو مفهوم يعكس وضعهم ومصالحهم فى المؤسسة. وهناك دراسات حالة أخرى أعدها علماء اجتماع فى إدارات معينة قدموا مفاهيم مختلفة حول الأحداث.

ثالثاً - لم يلقَ الذين قاموا بإعداد دراسات الحالة، ولا مؤسساتهم أى مدفوعات لقاء مشاركتهم فى المشروع. وتعدّ هذه النقطة وثيقة الصلة بالموضوع؛ لأنها تعنى أن الدافع نابع من الحماس والالتزام أكثر من كونه علاقة تعاقدية. وعلى كل حال، فإن هذا الأمر يتضمن أيضاً بعض القيود، إذ إن العمل فى المشروع يجب أن يتم ضمن الواجبات العادية. وهذا يعنى أن دراسات الحالة تباينت بشكل ملحوظ من حيث: طول الدراسات وتفاصيلها، ومدى استنادها إلى البحث المؤسسى والتحليل. كما يعنى أيضاً أن الجدول الزمنى لدراسات الحالة لم يتم الالتزام به فعلياً، خاصة أن العمل قد تم على أساس تطوعى واضح، ولم يكن لمدير المشروع ما يسمح له بأن يلح بإصرار على محتوى التفاصيل، والأسلوب، والجدول الزمنى.

ولهذه الأسباب مجتمعة: لا يجب أن تؤخذ قاعدة المعلومات الخاصة بالمشروع، على الرغم من ضخامتها، بالضرورة على أساس أنها تمثل تطورات تقويم الجودة في الدول المشاركة البالغ عددها سبع عشرة دولة. ويجب أن نأخذ دائماً في الحسبان عندما نفسر البيانات الخاصة بدراسات الحالة، خاصيات الالتزام المؤسسي، ووجهات نظر المديرين، والاختيار الذاتي، والدراسة الذاتية. ووفقاً لهذه الاعتبارات، فإن قراءة دراسات الحالة سوف تكشف الجودة العالية جداً التي أنجزتها عدد من الدراسات. وبشكل يدعو للإعجاب فإن كتاب دراسات الحالة يتصفون بأنهم ناقدون للذات، وبأنهم أمناء فيما يخص المشكلات التي تواجه مؤسساتهم، والطرق التي يتم بها استخدام عمليات الجودة لمحاولة حلها. وفي أغلب الأحوال فإن مرثيات كتاب دراسة الحالة مدعمة بالحقائق، لكن المدهش هو أنهم لا يذكرون القصة كاملة. وعلى كل، فإن وجهات النظر المأخوذة من العناصر المؤسسية الأخرى مثل أعضاء هيئة التدريس، والباحثين- تكون مختلفة في بعض أجزائها.

على الرغم من قلة المعلومات المتوافرة، فإننا نعتبر أنفسنا محظوظين؛ لأن لدينا بيانات يمكن الوثوق بها. وعموماً فإن معظم ما كتب عن الجودة في التعليم العالي يبدو أنه يفتقد إلى القاعدة التجريبية المعتمدة. ويترتب على ذلك الادعاء بأن النتائج هي المقصودة فعلاً، وأن السياسات مطابقة للممارسات الفعلية، ومن ثم يحل التأييد محل التحليل. إن البيانات التي استند إليها هذا الكتاب بيانات واقعية، لكنها مثل أي بيانات أخرى تحتاج إلى تفسيرات، وما أوردناه من نقاط سابقة تهدف إلى المساعدة في تفسير هذه البيانات. وحسب مقتضيات الأحوال فقد تمت الاستعانة بالدراسات الأخرى التي توفر مرثيات تكميلية لدراسات الحالة التي تمت لأغراض المشروع. وقد تضمنت الملاحق تفاصيل لنموذج دراسة حالة والإطار.

وهناك نقطة منهجية إضافية يجب الإشارة إليها، وهي إمكانية تطبيقها على مجالين في المشروع هما: تحليل الأنظمة الوطنية، ودراسات الحالة المؤسسية. وكما تمت الإشارة إليه فإن الجانب المصور للمشروع تم تنفيذه بواسطة مراجعة عدة منشورات في هذا الشأن وبالتشاور مع الوكالات الوطنية للجودة. وقد قامت عدة وكالات خلال فترة المشروع بتغيير سياساتها وأساليبها، كما ظهرت عدة وكالات جديدة، في حين توقفت واحدة أو اشتان من الوكالات عن العمل. إن السياسات الوطنية المتعلقة بالجودة في التعليم العالي تبدو غير مستقرة في كثير من بلدان العالم. وقد تمت خلال فترة المشروع عدة تغييرات؛ لذا فإنه يجب عدم اعتبار السياسات والممارسات المبينة في الفصول اللاحقة أنها بالضرورة هي السياسات المتبعة حالياً بكل تفاصيلها في الدول ذات الصلة.

ونحن لا نرى فى هذا قيوداً للمشروع. إن أهدافنا فى المقام الأول قائمة على أساس المفهوم والتحليل، والممارسات السابقة تجد الاهتمام نفسه الذى تحظى به الممارسات الحالية والمتوقعة مستقبلاً.

إن النقطة نفسها الخاصة بالتغيرات السريعة فى السياسات والإجراءات، تنطبق بشكل مماثل على مؤسسات التعليم العالى. وليس الضغوط الخارجية والمتطلبات المتعلقة بها وحدهما اللذين يشهدان تغييراً، بل فى الحقيقة إن المؤسسات تتعلم، وتبنى من واقع خبراتها؛ لذلك نجد فى بعض الحالات أن الحياة المؤسسية قد قطعت أشواطاً منذ إعداد دراسات الحالة، وبشكل خاص، وهذه إشارة إلى ما سوف نعود إليه فى وقت لاحق، يوجد هناك اختلافات بين الأثر الأولى لإدخال تقويم الجودة فى المؤسسة، والتأثير المترتب الخاص بتقويم الجودة بعد أن تصبح العمليات معروفة ومنظمة. ومرة أخرى نشير إلى أغراض تحديد المفاهيم والتحليل، بأن تلك الخاصيات لا تمثل مشكلات.

ولهذه الأسباب الموضحة السابقة، تبرز قضية التغيير المؤسسى بقوة فى هذا الكتاب وفى عنوانه. والتغيرات فى أساليب الجودة فى التعليم العالى مرتبطة بسلسلة تغيرات واسعة شاهدها التعليم العالى على المستوى الداخلى، وعلى مستوى علاقته بالمجتمع. ويُعد المدى الذى أحدثته تقويم الجودة فى إحداث التغيرات أو بمعنى أصح نتج عنها مسألة معقدة سوف نتناولها فى الفصول القادمة.

حتى الآن، قمنا باستخدام مفهوم تقويم الجودة بمعنى العام لتوضيح العمليات، وهو جوهر الموضوع لهذا الكتاب. ولقد تم بناء مصطلحات واسعة ومحيرة فيما يتعلق بحركة الجودة فى التعليم العالى. ويظهر قصور فى التماسق والدقة فيما يتعلق باستخدام تلك المصطلحات، ويتفاقم هذا القصور خاصة عندما تتم محاولات التحليل على المستوى الوطنى. على الرغم من أن تعريفات المختصين للمصطلحات متوافرة من عدة مصادر (مثل 1997 Frazer و 1993 Harvey)، إلا أنها تستخدم فى مؤسسات التعليم العالى بشكل فضفاض، وقابل للتبادل. وهذا الغموض نفسه الحاصل فى المصطلحات موضوع يثير الاهتمام، حيث يسمح للناس بتفسير المعنى كل حسب وجهة نظره المتعلقة بعمليات الجودة، مما أثار الانتقادات الفكرية من الهيئات الأكاديمية، (على الرغم من أنه يجب الإقرار بأن الثقافة الصارمة تختلف جوهرياً فى تحملها للغموض) وتسبب سوء الفهم والشك أحياناً.

ولا نهدف إلى محاولة إيجاد مصطلحات جديدة، أو إقرار المصطلحات الموجودة فى تقويم الجودة. لكن هناك فارقاً مهماً يجب أن نضعه فى عين الاعتبار وهو: ما

يتعلق بالعمليات الخاصة بالحكم على الجودة، وقياسها، والقرارات، والأفعال التى يجب اتخاذها على ضوء الأحكام والقياسات. وبشكل عام سوف نستخدم عبارة (تقويم الجودة) لتوضيح المجموعة الأولى من العبارات التى تشملها هذه العمليات وهى: التقويم، والمراجعة، والتدقيق، والمراقبة وهى تعتبر أبرز المصطلحات العامة المستخدمة فى هذا الشأن. وسوف نستخدم بشكل عام عبارة (إدارة الجودة) لتوضيح إجمالى عمليات الحكم والقرار والإجراء. إن (ضبط الجودة) و(تأكيد الجودة) من المصطلحات المستخدمة بكثرة. وعبارة (ضبط) تتضمن بشكل عام وظيفة تنظيمية، فى حين (تأكيد وإدارة الجودة) يمكن أن تتضمن التنظيم، والتطور أو التعزيز. وعندما نختار عبارة «إدارة الجودة» فإننا لا نتبنى، أو ندعم الأسلوب الإدارى للجودة، أو نصادق على مذاهب إدارية معينة مثل إدارة الجودة الشاملة، بل نستخدم عبارة إدارة الجودة مصطلحاً عاماً لتغطية جميع البنى والعمليات الداخلية والخارجية التى تدخل ضمن تأكيد الجودة فى التعليم العالى. والترتيبات الخاصة بتقويم الجودة تشكل جزءاً مهماً من إدارة الجودة. ويُعنى معظم أجزاء هذا الكتاب بتقويم الجودة، والأسس الخاصة به، وأساليبه، ونتائجه، لكن تبقى العمليات الواسعة لإدارة الجودة خلفية ضرورية فى معظم مؤسسات التعليم العالى.

وهناك أيضاً مصطلح آخر يجب الإشارة إليه. فقد كانت الاعتمادات (accreditation) إحدى الخاصيات المهمة لإدارة الجودة فى شمال أمريكا لأكثر من قرن، وتم العمل به فى عدة أماكن مؤخراً مثل دول الديمقراطيات الحديثة فى وسط وشرق أوروبا (EC (PHARE 1998). ويتم استخدامها أحياناً بمضمونها العام لوصف جميع المجالات المتعلقة بإدارة الجودة. ولتفادى اللبس بين المصطلحات والعمليات الأخرى، سوف نستخدم عبارة «الاعتمادات» للدلالة على الأوضاع المنفذة التى تم منحها للمؤسسة، أو البرنامج بواسطة سلطة مختصة. ويرتكز القرار الخاص بالاعتماد فى العادة، على نتائج عملية التقييم أو التقويم، لكن ليس بالضرورة. وبشكل مماثل، فإن عملية التقييم أو التقويم يمكن إجراؤها دون ارتباطها بالاعتماد، بل قد لا ترتبط باتخاذ قرار رسمى من أى نوع أحياناً.

ولقد أفرزت تجربة (٢٩) مؤسسة تعليم عالٍ، و(٧) وكالات جودة شاركت فى المشروع، مخزوناً من المعلومات الكثيرة والمعقدة حول الدور المتبادل بين التطورات فى إدارة الجودة، والتغيرات الكثيرة التى تحدث فى مؤسسات التعليم العالى. وليس من الأمانة أن نحاول تعميم ما تمخضت عنه تجارب متباينة. ومن أجل الوصول إلى حكم عام؛ قمنا بتبنى نموذج لمفهوم بسيط يتعلق بأثر إدارة وتقويم الجودة يرى أنها

وظيفة للأطر الوطنية والمؤسسية ممزوجة مع أساليب تقويم الجودة المستخدمة. وقد تم توضيح عناصر هذا النموذج فى الفصل الثانى الذى يتناول أيضاً مناقشات القيم والسياسات الخاصة بتقويم الجودة، فى حين تدور بقية أجزاء الكتاب حول العناصر الأساسية للنموذج المذكور.

يتناول الفصلان الثالث والرابع من الكتاب الأطر العامة، حيث يعنى الفصل الثالث بتغيرات الأطر الوطنية العامة التى نتج عنها الاهتمام المتزايد بالجودة فى التعليم العالى، وظهور الأنظمة الوطنية لتقويم الجودة فى التعليم العالى. وتتضمن هذه الأطر العامة: توسيع التعليم العالى، واستيعاب نمو المؤسسات التعليمية القائمة، بالإضافة إلى إنشاء معاهد جديدة، وتنوع التعليم العالى من حيث النوعية، والبرامج، ونوعيات الطلاب، وكذلك التغيرات فى أساليب التمويل هى عادة ما تتضمن تقليصاً للموارد. وفوق كل ذلك، فإن الأطر الخاصة لإدارة وتقويم الجودة فى معظم الدول تشمل علاقات متغيرة بين التعليم العالى والدولة، شاملاً المفاهيم المختلفة ودرجة الاستقلالية المقرونة بتشديد كبير على أنماط المسؤولية العامة التقليدية والجديدة. ويستطرد الفصل الثالث فيتناول ظهور الوكالات الوطنية لتقويم الجودة فى التعليم العالى خلال التسعينيات، ويناقش أنواع الوكالات المختلفة وعلاقتها باتخاذ القرار على المستوى الوطنى ومستوى مؤسسات التعليم العالى.

أما الفصل الرابع فينظر إلى التغيرات فى الأطر المؤسسية، خاصة فيما يتعلق بالمفاهيم المتغيرة الخاصة بالاستقلالية، والمسؤولية. وتتلخص التجارب المشتركة فى: التوسع، والتنوع، والنوعية الجديدة للطلاب، والتغيرات التنظيمية والنمو فى المفهوم الإدارى. وتقرض المتطلبات الجديدة للمسؤولية الخارجية الحاجة إلى أن تمثل المؤسسات لتلك المسؤوليات. كما أن المتطلبات الأخرى الناشئة عن البيئة الخارجية تفرض الحاجة إلى التغير التنظيمى، والهيكلى، والثقافى.

ومن الاختلافات المهمة بين الأطر المؤسسية التى تستند إلى إدارة وتقويم الجودة: الحجم، والهيكل الداخلى وخاصة مدى نقل أوضاع صناعة القرار، والقيادة، وطبيعة التغيرات الحديثة سواء أكانت ناتجة عن عوامل داخلية أم مفروضة بسبب عوامل خارجية. ومراعاةً للأطر الوطنية والمؤسسية، يجب أن تتضمن الموضوعات المتعلقة بالتقاليد والتاريخ إضافة إلى المسائل المعاصرة.

ويتناول الفصلان الخامس والسادس أساليب تقويم الجودة، حيث يُعنى الفصل الخامس بالأساليب التى تستخدمها وكالات الجودة الوطنية المختلفة. على الرغم من أن

النموذج العام الذى يشمل الوكالات الوطنية، والتقويم الذاتى المؤسسى، والمراجعة التى يقوم بها الزملاء من الخارج والتقارير المنشورة لا تزال فاعلة، إلا أن هذا النموذج يحجب سلسلة الاختلافات بأكملها فى الأساليب المستخدمة (Van Vught and wester heijden 1993) وتشمل هذه التغيرات مستوى التقويم، (مؤسسى أو برنامج)، والموضوع الذى يركز عليه التقويم (حول التدريس والبحث أو العمليات الإدارية)، ونوع الزملاء المستخدمين (ومن ذلك كيفية اختيارهم، وإن كانوا مدرسين وكيفية حصولهم على التدريب)، والموازنة بين استخدامهم لمؤشرات الملاحظات أو المقابلات أو الأداء، وإن كانت الأساليب قياسية أو متغيرة، مع الأخذ فى الاعتبار الاختلافات المؤسسية والخصائص، وطبيعة التقارير والنتائج الأخرى، والروابط مع اتخاذ القرار مثل الاعتماد أو التمويل. وقد تمت مراعاة أوجه التشابه والاختلافات فى الأغراض المحددة لوكالات الجودة الوطنية على ضوء التباينات الأخرى. وتميل التوجهات للتطورات الوطنية الحديثة فى تقويم الجودة إلى تقويم التدريس، والوظائف التعليمية فى التعليم العالى. وفى هذا الإطار أخذ تقويم البحث ينفصل عن التدريس بواسطة منظمات متنوعة وبأساليب مختلفة. وتوجه دراسات الحالة إلى التركيز على تقويم برامج التدريس بدلاً من التركيز على البحث، وهذا التركيز انعكس فى هذا الكتاب.

ويناقش الفصل السادس على المستوى المؤسسى سلسلة واسعة من الطرق الخاصة بإدارة الجودة المبينة فى دراسات الحالة المؤسسية. وبعضها يُعتبر استجابة مباشرة لمتطلبات وكالات الجودة الخارجية، فى حين أن البعض الآخر يُعد استجابة لاحتياجات مؤسسية معينة. لكن تفاعل الاعتبارات الداخلية والخارجية معاً فى حالات كثيرة هو ما يشكل الطرق المؤسسية والخبرات. وتتضمن الوسائل المستخدمة: التقويم الذاتى، والتغذية المرتدة من الطلاب، وتقويم هيئة التدريس، ونماذج متنوعة من المراجعة والمراقبة. وتتضمن بعض هذه الأساليب مداخلات خارجية يستخدم بعضها بوصفه مؤشرات أداء متنوعة.

ويتناول الفصل السادس أيضاً أدوار اللجان فى ترتيبات إدارة الجودة، والمدرسين، والإداريين، وأعضاء الهيئة الأكاديمية فى مستويات متنوعة، إلى جانب الطلاب فى الترتيبات الخاصة بإدارة الجودة. كما يستعرض هذا الفصل الاختلافات بين التقويم لأغراض محددة، ومراجعة الإجراءات لفرض حل مشكلات أو مسائل معينة، أو تحديد وسائل أكثر تنظيماً وترتيباً مثل المراجعات الإدارية حول دورة مُتقن عليها.

تتفحص الفصول السابع والثامن والتاسع آثار نشاطات إدارة الجودة والتقويم.

وهناك ثلاثة أنواع واسعة من الآثار يمكن تمييزها وهى: الأثر من خلال المكافآت (الفصل السابع) والأثر من خلال التغيرات فى السياسات والهياكل (الفصل الثامن) والأثر من خلال التغيرات الثقافية (الفصل التاسع). وكل الفصول الثلاثة أيضاً تُميز بين مستويات الأثر: فى الأفراد، وفى البرامج أو الوحدات الأساسية، وفى المؤسسات، وفى النظام الوطنى. كما تركز هذه الفصول أيضاً على تأثيرات عمليات إدارة الجودة فى المستويين الداخلى والخارجى.

يركز الفصل السابع على إدارة الجودة من خلال المكافآت، ومن أكثر أنواع المكافآت التى تمت الإشارة إليها هى المكافآت المالية والسمعة والتأثير. وتتوع أيضاً موارد المكافآت وأهمها: الإدارات المؤسسية، والزلاء الأكاديميين داخل وخارج المؤسسات، والدولة أو وكالاتها، والأسواق. ويناقش الفصل السابع كيف أن الأثر من خلال المكافآت يتفاوت وفقاً للأطر العامة وأساليب التقويم.

ويتفحص الفصل الثامن السياسات والهياكل المتغيرة على المستويين: المؤسسى والإدارى. والتغيرات التنظيمية قد تشمل: الدمج الإدارى، أو الإلغاء، أو التغير فى موقع السلطة، والعمليات الخاصة بصناعة القرار. والتغيرات المنهجية قد تشمل: المحتوى، أو الهيكل، أو كليهما معاً. كما أن بعض التغيرات السياسية قد ترجع إلى مسائل مؤسسية واسعة مثل: الطرق الدولية، والمبادرات المتعلقة بتطوير وتدريب هيئة التدريس. التغيرات السياسية الأخرى قد تكون متعلقة بالأعضاء، فعلى سبيل المثال، ما يتعلق بالتعاون بين الإدارات. ويناقش الفصل الثامن أيضاً كيف أن أثر إدارة الجودة من خلال السياسات والهياكل المتغيرة يتفاوت وفقاً للأطر العامة والأساليب.

ومن بين العوامل الثقافية المتغيرة التى ناقشها الفصل التاسع، الاهتمام بمهمة التدريس فى المؤسسات والوسائل الجديدة التى تم تبنيها، والاهتمام بالمهارات، والموازنة بين الانضباط والمفاهيم المؤسسية العامة الخاصة بالجودة، والعلاقات المتغيرة بين الأعضاء، فعلى سبيل المثال، الانتقال فى الممارسات العملية من الفردية إلى الجماعية، ومتطلبات الإنتاجية المتغيرة والاستجابات المتعلقة بذلك. وكما هو الحال فى الفصلين السابقين ناقش هذا الفصل أيضاً الاختلافات فى الأثر وعلاقتها بالإطار العام والأسلوب. وفى الفصل الأخير الخاص بإدارة الجودة والتغيير المؤسسى هناك تساؤل حول إن كانت إدارة الجودة تسبب اختلافاً، وإن كانت بالفعل كذلك ما هو نوع هذا الاختلاف؟ إن الإجابات المحتملة لهذا التساؤل يمكن استنباطها من وجهات نظر الوكالات الوطنية، ومؤسسات التعليم العالى، وأعضاء الهيئة الأكاديمية. وعند طرح سؤال تكميلى حول:

لماذا أنشئت إدارة الجودة، ولأى غرض؟ سوف نحاول أن نناقش أن إدارة الجودة في التعليم العالي تعنى بالقوة والقيم والتغير مثلما تهتم بالجودة، ولهذا السبب فإنه يعتبر مصدراً مثيراً للجدل والتضارب، ولهذا السبب يحظى بالاهتمام.

### ملاحظات:

- نحن مدينون للبروفيسور (Ulrich Teichier) لمناظرته.

- تم توفير الدعم للمراحل المختلفة للمشروع من اللجنة الأوروبية، ومجلس تمويل التعليم العالي في بريطانيا.

- تتوافر دراسات الحالة المؤسسية على موقع شبكة الإنترنت:

[www.oecd.org/elc/edu/imhe](http://www.oecd.org/elc/edu/imhe)، كما أن ثلاثاً من دراسات الحالة القديمة، بالإضافة إلى مقالات مبنية على المشروع مضمنة في كتاب (Brennan, de Vries and William 1997).

- هناك مرثيات جيدة ومفيدة مكمله لدراسة منظمة التنمية الاقتصادية والتعاونية توردها الدراسة الإنجليزية، النرويجية، السويدية التي قامت بها (Marry Henkel) وزملاؤها. انظر على سبيل المثال (Bauer and Henkel, 1997).



## الفصل الثانى

# تقويم الجودة فى التعليم العالى نموذج المفاهيم

### مقدمة:

أوضحنا فى هذا الفصل، العناصر الرئيسة للنموذج الذى نستخدمه لبنى عليه بقية أجزاء هذا الكتاب. وقد رأينا أن أثر تقويم الجودة له مهمة ذات شقين:

١ - الأساليب المستخدمة.

٢ - الأطر العامة الوطنية والمؤسسية لاستخدام تلك الأساليب. وقد قمنا بتحديد أربعة مستويات من الأثر داخل المؤسسات، بالإضافة إلى عدد من الآليات التى يحدث الأثر من خلالها.

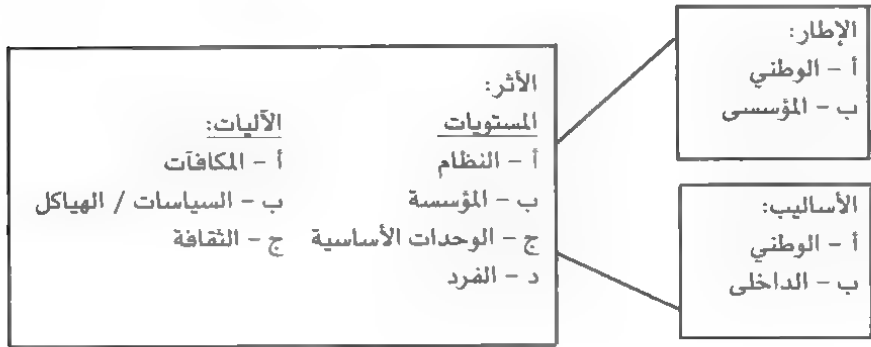
إن التفعيل الضمنى للنموذج هو قضايا خاصة بالقوة والقيم. وهذه تعكس الانفتاح المتزايد لمؤسسات التعليم العالى على الدوائر الخارجية، ومراجعة توازن المصالح والسلطات داخل تلك المؤسسات؛ استجابة لهذا التدخل المتزايد للإطار الخارجى. ومن هذا المنظور أصبحت إدارة الجودة متورطة فى محاولة تغيير القيم وتعزيز مصالح واهتمامات جديدة. ولا عجب أنه فى بعض الأحيان يعتبر مصدراً مثيراً للجدل.

والطبيعة المعيارية لكثير من الأدبيات عن إدارة وتقويم الجودة، بالإضافة إلى حداثة الأساليب التى تم إدخالها فى تقويم الجودة فى كثير من الدول، قد يبرران الغياب النسبى للأدبيات التى تتناول تأثيرها أو أثرها. على الرغم من الزيادة الملحوظة فى الأدبيات المتعلقة بالوسائل والطرق الخاصة بتقويم الجودة على المستوى الوطنى والمؤسسى (Kells 1988, 1992 and Vroijenslijn 1995). إلا أن القليل منها يتناول تأثير تقويم الجودة فى العمليات التعليمية والتنظيمية الأخرى فى التعليم العالى. ومن المفترض أن تكون التأثيرات هى المقصودة. وقد بدأت فى الآونة الأخيرة ظهور دراسات تجريبية تفحص أثر تقويم الجودة فى مؤسسات التعليم العالى فى الدول التى لديها أنظمة جيدة نسبياً (Brennan, Fredriks and shah 1997, Fredriks Bauer and Henkel 1998).

جاءت دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى (IMHE) استكمالاً وتوسيعاً للدراسات الوطنية، من خلال تزويدها بتحليلات لأثار تقويم الجودة فى (٢٩) مؤسسة من مؤسسات التعليم العالى المختلفة، و(٧) من وكالات الجودة الوطنية العاملة فى

(١٧) من أنظمة التعليم العالي المتباينة. ويرتكز هذا الكتاب على تلك التحليلات. وقد اتبعت التقارير الوطنية ودراسات الحالة المؤسسية التي تم إعدادها باعتبارها جزءاً من دراسة الإدارة المؤسسية في التعليم العالي هيكلًا مشتركاً لكي تجيز إجراء المقارنات. وعلى الرغم من ذلك، فإن الانطباع الغالب عند قراءة تلك التقارير والدراسات يعكس التسويع والتعقيد في طريقة تنفيذ تقويم الجودة، وفي الأطر الوطنية والمؤسسية التي تمت فيها عملية التقويم. إن مدى الاختلافات في الأسلوب والإطار اللذين يحددان أثر تقويم الجودة يعتبر هو المحور الرئيس لهذا الكتاب. ومن خلال قراءة دراسات الحالة يتضح جلياً أن تقويم الجودة له أثر لا يمكن إنكاره. أما تحديد إن كانت كل تلك الآثار مرغوبة فهي تعود لوجهة نظر القارئ، والخلاصة التي يخرج بها. وسواء كانت هذه الآثار شاملة أو تستند إلى أسلوب وإطار؛ فإنها سوف تكون الموضوع في الفصول التالية.

### الشكل رقم (٢-١) أثر تقويم الجودة



ويلخص الشكل (٢-١) العلاقات التي سيتم توضيحها في الفصول التالية. ويفترض الشكل المذكور أن طبيعة أثر تقويم الجودة يختلف بين المؤسسات، وأن هذه الاختلافات تعود إلى الأساليب المستخدمة، والأطر الوطنية والمؤسسية المتعلقة باستخدام تلك الأساليب.

## الأطر المتعلقة بتقویم الجودة:

تمت الإشارة للتغیرات الإطارية الواسعة التى تؤثر فى التعليم العالی فى الفصل الأول. وفى هذا الفصل سنعرض للعناصر الإطارية المبنية على أثر تقویم الجودة، ونقدم بعض الاختلافات الرئيسة فى الإطار الذى تم توضیحه فى دراسات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية فى التعليم العالی. وعند النظر فى أطر تقویم الجودة، لابد من التمييز بین العوامل الوطنية والمؤسسية.

فعلى المستوى الوطنى، نجد مجموعة من العوامل المعروفة فى كثير من الدول. وفى الواقع، فإن أنظمة التعليم العالی قد توسعت وشملت إنشاء مؤسسات جديدة، ونمواً فى المؤسسات القائمة أصلاً. وأصبح التعليم العالی أكثر تنوعاً من حیث: أنواع المؤسسات، وأنواع البرامج، وأنواع الطلاب الذين يلتحقون بهذه المؤسسات. لقد اكتسب التعليم العالی صفة العالمية بشكل أكبر، من جانب استيعاب أعداد من الطلاب وقابلية الأعضاء للتحرك؛ مما أفرز ضغوطاً فيما يتعلق بأهمية تحقيق التوافق فى المؤهلات، وعالية المنهج. وفى كثير من الدول تعرض التعليم العالی لتقليل اعتماداته المالية العامة، وترتب على ذلك تغیرات فى صیفة التمويل، وضغوط على المؤسسات لتبحث عن مصادر أخرى للتمويل. وشهدت بعض الدول نمواً فى عدد من مؤسسات التعليم العالی الخاصة. وقد صاحب هذه التغیرات أيضاً تغیرات فى الآليات التى تطمح الحكومة إلى توجيه التعليم العالی من خلالها، فأصبحت ذات استقلالية أكثر، وزادت معدلاتها التنافسية، وصارت أكثر التزاماً بالمسؤولية. وقد تم إدخال تقویم الجودة فى عدة دول باعتبارها جزءاً من هذه التغیرات.

وعلى كل حال، فإنه فى إطار التطورات الواسعة التى تشهدها كثير من الدول، يوجد هناك اختلافات إطارية كبيرة بینها، ولا تقتصر هذه الاختلافات على التاريخ والتقاليد والثقافات. إن أسلوب توجيه الدولة للتعليم العالی أصبح من العوامل الرئيسة فى الاختلافات. ففى معظم دول القارة الأوروبية، يتم تحديد الأشياء المتعلقة بالمنهج وتعيين هيئة التدريس والترقیات والمكافآت والمؤهلات بشكل رسمى - على الأقل من قبل الدولة. فى حين - نجد فى دول أخرى - أن هذه المواضيع تم تحديدها من قبل مؤسسات التعليم العالی، كل واحدة على حسب النهج الذى تتبعه. ويبدو أن سيطرة الدولة تتعلق بمنهجية موحدة تسرى على التعليم العالی. ولا شك أنه كلما كان للمؤسسة مساحة أكبر فى اتخاذ القرار؛ توافرت فرصة فى تنويع الخواص. وهناك مقترح يقول: إنه كلما تدخلت الحكومات فى توجيه مؤسسات التعليم العالی بشكل أكبر؛ أدى ذلك

إلى تعزيز قوة السلطة الإدارية لتلك المؤسسات، وتحسين أنظمتها الخاصة بالمسؤولية (Goedegebuure et al 1993).

وقد أشار كثير من المعلقين إلى التقارب الذي ظهر مؤخراً في أنظمة التعليم العالي بعد أن خففت الدولة سيطرتها المباشرة عليه؛ لتحقيق أكبر قدر من الاستقلالية والمرونة والتنوع على مستوى مؤسسات التعليم العالي (Veave and Van Vught 1991). وكجزء من هذا التوجه الخاص بتخفيف الأنظمة المطبقة تم بناء تقويم الجودة ليحل مكان كثير من الضوابط المباشرة التي تمارسها الدولة. وقد كان ظهور الوكالات الوطنية للجودة عاملاً رئيساً في تغير الإطار الوطني للتعليم العالي في كثير من الدول خلال السنوات القليلة الماضية. وسيتم التركيز على عمل هذه الوكالات في الفصول اللاحقة. ويكفى أن نقول في هذا المقام إن هناك تبايناً بين هذه الوكالات فيما يتعلق بالإدارة والأغراض والأساليب. وهذه الاختلافات تسهم في تشكيل الأطر التي من خلالها تقوم مؤسسات التعليم العالي بخوض تجربة تقويم الجودة. وكما هو الحال فيما يخص الخاصيات الخاصة بالإطار الوطني، فإن كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي تقوم بإعداد الميزات الإطارية الخاصة بها لتقويم الجودة. وعادة تكون العناصر المتعلقة بالحجم، والهيكل، والمنزلة، أو المكانة، والموارد، والمهمة، والتاريخ، والقيادة هي المصادر الرئيسية للاختلافات بين مؤسسات التعليم العالي. وهذه الميزات الخاصة بالإطار المؤسسى تتحد مع الميزات الخاصة بالإطار الوطنى لتساعد في تشكيل الأثر الخاص بتقويم الجودة داخل المؤسسة القائمة ذاتها.

### طرق تقويم الجودة:

تبدو أساليب تقويم الجودة في مستوى معين متشابهة بين الدول. عند عملية الفحص الأولى تحدث كثير من الأنظمة الوطنية بالطريقة التي وصفها فان فوت وويسترهيجدن (Van Vught and Vught and Westerhehijden) بأنها «نموذج عام» لتقويم الجودة (Van Vught and Vught and Westerhehijden 1993). وتتمثل عناصر النموذج في: (١) جهة وطنية تنسيقية (٢) تقويم ذاتى مؤسسى (٣) تقويم خارجى بواسطة الزملاء في المهنة (٤) تقارير منشورة.

وعادة في الدول التي يوجد فيها العنصر رقم (١) السابق فإن العناصر الثلاثة الباقية تتبع العنصر الأول غالباً. وعلى كل حال، كما سنرى في الفصول اللاحقة، لا يفترض أن يتضمن هذا أن الدول التي ليس لديها هيئات وطنية للجودة أو العناصر

الأخرى للنموذج لا يكون لديها معنى لتقويم وتأكيد جودة تعليمها العالى.

والوسائل الخاصة بتقويم الجودة فى التعليم العالى تختلف فى عدد من الأبعاد. وهذه الاختلافات تتمثل فى تحديد من يقوم بالتقويم، وعلى من يتم التقويم وكيفية إقامة التقويم. والفارق الأساسى هو الذى بين التقويم الداخلى والتقويم الخارجى. عندما تكون كل الميزات موجودة، فإن الفارق يكون فى تحديد أى من التقويمين ستكون له الأفضلية والكلمة الأخيرة. ولا شك أن التقويم الذاتى هو المرحلة الأولى فى العملية التى تقود إلى التقويم الخارجى. لكن أيضا هناك العديد من أمثلة التقويم الخارجية تسهم فى العملية التى تتم داخليا. والسؤال الخاص من يقوم بالتقويم يمكن تقسيمه إلى عدة أسئلة فرعية مثل: من الذى يادر بالتقويم؟ ومن الذى نفذ التقويم؟ ومن الشخص المتوقع الذى سيتعامل مع نتائج التقويم؟.

كما أن السؤال الذى يبدأ بـ «ماذا» يرتبط جزئياً بالمستوى: على مستوى المؤسسة أو الأقسام، أو البرنامج، أو عضو هيئة التدريس. ويتعلق السؤال أيضاً بالموضوع الذى سيتم التركيز عليه: التدريس، والبحوث، والإدارة. وكل موضوع يمكن أن يقسم إلى موضوعات إضافية. فعلى سبيل المثال يمكن أن يتضمن موضوع التدريس: المحتوى، وعلم أصول التدريس، أو الاثنين معاً فى حين أن الإدارة يمكن أن تركز على إدارة الجودة، أو الأمور الأكثر عمومية المتعلقة بالإدارة المؤسسية والإدارة. أما البحث فيمكن أن يركز على الجودة الأكاديمية الفعلية أو الموضوعات ذات الصلة والتطبيقات أو كليهما.

أما السؤال بـ «كيف» فيمكن أن تكون له عدة إجابات: فهناك مسوحات لوجهات نظر الطلاب حول الأداء والبيانات المتتالية، وحول وجهة نظر أصحاب الشأن، وهى كلها أمور عامة فى هذا الشأن. لقد أصبحت التقويمات الذاتية أو المراجعات الداخلية خاصة لكثير من المؤسسات على الرغم من تباين طبيعتها تبايناً كبيراً (كما سنرى لاحقاً). وتبقى المراجعة التى يقوم بها الزملاء وهى السائدة فى تقويم البحث، وبتزايد استخدام هذا الأسلوب فى تقويم التعليم. ويوجد اختلافات جوهرية فيمن هو الزميل الذى يمكن أن يقوم بأغراض التقويم.

والسؤال بـ «كيف دائماً» يفرق بين العملية المستمرة لتقويم الجودة، وتلك التى تحدث فى أوقات متقطعة، لكن على أساس دورى منتظم. ومعظم المؤسسات تقوم أيضاً بإجراء تقويم خارج إطار التقويمات المعروفة لأغراض محددة، مثل: تحديد دمج إدارتين، أو كيفية الاستجابة مع تقليص الاعتمادات المالية.

وتعد المعطيات السابقة التي تم توضيحها نماذج ضمنية ورسمية نسبياً لتقويم الجودة، ويجب أن يُضاف إليها كثير من النماذج الضمنية غير الرسمية التي تمثل جزءاً لا يتجزأ من الحياة الأكاديمية مثل: النصائح التي يقدمها أستاذ جامعي إلى زميل أصغر منه سناً وخبرة، وكذلك حماسة الطلاب أو عدم حماسهم، أو سمعة الزملاء الأكاديميين التي يمكن قياسها عن طريق أشياء مثل: الدعوات لعقد المؤتمرات ومراجعة إصداراتها. إن الأقسامية التي أحدثها تقويم الجودة خلال الأعوام الماضية اهتمت بنمو نماذج التقويم الرسمية الضمنية، لكن يجب ألا نغفل وجود أساليب قديمة غير رسمية.

وأخيراً، من الجدير بالذكر أنه توجد طرق قائمة على نظريات تعنى بتقويم الجودة، وأشهرها نظرية إدارة الجودة الشاملة. وعموماً فإن مثل هذه النظريات نادراً ما يتم تبنيها في تقويم العمليات الأكاديمية في التعليم العالي، على الرغم من أن الافتراضات التي قامت عليها تلك النظريات استندت إلى إمكانية استخدامها في تقويم العمليات الإدارية. ويمكن أن يكون لإدارة الجودة الشاملة تأثير في فن الإدارة أكثر من تأثيرها في النشاط الأكاديمي (Kells 1992). وهذه الاختلافات في أساليب تقويم الجودة تتوحد مع الاختلافات في الإطار لتنتج أنواعاً مختلفة من الأثر في التعليم العالي.

### أثر تقويم الجودة:

يمكن أن نجد عدداً من الأساليب لتكوين إطار عن أثر تقويم الجودة في الأدبيات (مثل 1994: Frederiks, 1998: Maasen and Westerhijden, 1997: Rasmussen) وفي دارستنا استخدمنا نموذجاً يفرق بين المستوى المؤسسي وآلية الأثر. والمستويات قد تكون الفرد، أو الوحدة الرئيسية (والتي قد تكون بالطبع مادة أو قسماً أو أعضاء هيئة تدريس)، أو المؤسسة أو النظام الوطني. في حين أن الآليات يمكن أن تكون من خلال المكافأة والتحفيز (ليس بالضرورة أن تكون مالية) أو السياسات والهياكل (مثل اللجنة المتغيرة أو هياكل المنهج)، أو الثقافات (مثل القيم الأكاديمية، والأولويات والعلاقات). وهذه المعطيات سيتم تناولها في الفصول اللاحقة والتي تستند أساساً إلى دراسات الحالة.

وفي كثير من الأدبيات المتعلقة بتقويم الجودة، يتم التعامل مع موضوع الأثر بوصفه يمثل مدى التحسن أو التعزيز الذي أحدثته عملية تقويم الجودة. لكننا نطرح هنا أن

مثل هذا التفسير يعتبر إحدى المشكلات النظرية المعنية بالجدل الدائر حول الجودة فى التعليم العالى وذلك من خلال:

أولاً - هناك إخفاق فى التمييز بين الفرض والنتيجة (من قبل مديرى الجودة على المستويين الوطنى والمؤسسى).

ثانياً - هناك إخفاق فى التفريق بين الفعل التنظيمى والنتائج التعليمية (مثال: قد يتم تكوين لجنة لحل مشكلة وتقديم اللجنة توصياتها ويتم العمل بالتوصيات، لكن الأفعال يمكن أن تخفق فى حل المشكلة).

ثالثاً - تعتبر فكرة التحسين نظرية، وتفترض قيماً ومعايير يتم الحكم من خلالها على جودة التعليم. إن تقويم الجودة قد يكون فى بعض الأحيان معنى للتحدى ومحاولة لتغيير القيم التعليمية الموجودة. وعلى كل، فإن عبارة التحسين قد يراها آخرون من وجهة نظرهم أنها تعنى التحطيم.

إن أحد أهداف مشروع الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى هو اكتشاف أثر تقويم الجودة على عمليات اتخاذ القرار، وهذا يُعد نقطة التركيز الخاصة بدراسات الحالة التى يتناولها هذا الكتاب. والمعايير الأكاديمية المطورة ونتائج التعلم قد تحدث وقد لا تحدث، علماً بأن دراسات الحالة وأدبيات البحث فى هذا الشأن لم تتطرق لهذه الأمور. وينصب التركيز على اتخاذ القرار: كيف يتم اتخاذ القرار؟ ومن الذى سيقوم باتخاذ القرار؟ وضد أى معيار؛ لذا فإن كيفية تنظيم وإدارة تقويم الجودة يُعد مسألة متعلقة بالقوة، وبإدخال الأنظمة الخاصة بتقويم الجودة باستمرار بما تحويه من تغيرات فى موازين القوى بين المستوى المؤسسى ومستوى النظام كما جاء بيانه سابقاً.

وتتناول الأجزاء الأخيرة من هذا الفصل العلاقة بين تقويم الجودة والتساؤلات الخاصة بالقيم والقوة فى نطاق التعليم العالى.

## الشكل رقم (٢ - ٢) قيم الجودة

النوع الأول: أكاديمي	التركيز على الموضوع: المعرفة والمنهج. السلطة المهنية. قيم الجودة تتباين بين المؤسسات التعليمية.
النوع الثاني: إداري	التركيز على المؤسسة: الأساليب والإجراءات. الصلاحيات الإدارية. قيم الجودة ثابتة بين المؤسسات التعليمية.
النوع الثالث: أصول التدريس	التركيز على الناس: المهارات والكفاءة. مطورو هيئة التدريس. تأثير التربويين. قيم الجودة ثابتة بين المؤسسات التعليمية.
النوع الرابع: التركيز على التوظيف	التركيز على المخرجات: معايير الخريجين. نتائج التعليم الوظيفية. سلطة مهنية. قيم الجودة متباينة وثابتة بين المؤسسات التعليمية.

## القيم وتقويم الجودة:

يكون تقويم الجودة أحياناً مثيراً للجدل؛ لأنه يتصدى للقيم الأكاديمية القائمة، والمفاهيم الخاصة عما تمثله الجودة العالية في التعليم العالي. وقد قمنا في هذا الكتاب بتحديد أربعة أنواع رئيسة لقيم الجودة تمثل أساليب متنوعة لتقويم الجودة. (الشكل رقم ٢-٢).

## النوع الأول:

يبنى على قيم أكاديمية تقليدية، ويركز على مجال الموضوع، ومعاييره الخاصة بالجودة المستمدة من خصائص الموضوع. يرتبط ذلك في العادة بالسلطة المهنية القوية، وعملية التحكم، كما يرتبط أيضاً بالتسلسل الهرمي الأكاديمي المبني على الصيغ الاجتماعية الصارمة المتبعة في المجتمع المعنى. ومفاهيم الجودة تقوم على المسائل المتصلة بالموضوع، وتتباين داخل المؤسسة التي بها مجال ضيق لتحديد وتقويم الجودة. وفي أنظمة التقويم الخارجية (الكلية غير المرتبة) يمكن أن يتجاوز الزملاء سلطة المؤسسة، ويتحدثوا مباشرة إلى أعضائها. وعلى كل، يظل هذا النوع الأول مميزاً في عمليات تقويم الجودة على الرغم من إمكانية مواجهته تحديات متزايدة في المستقبل.

## النوع الثانى:

هذه القيم التى أسميناها «الإدارية» ترتبط بالتركيز المؤسسى للتقويم، مع الاهتمام بالإجراءات والهيكل على افتراض أن الجودة يمكن تحقيقها بواسطة الإدارة الجيدة. ومن هذا المنظور فإن خصائص الجودة تُعد ثابتة فى المؤسسة جميعها. وتوفر إدارة الجودة الشاملة التبرير الفكرى لهذه الطريقة. ومن المحتمل أنها طريقة يمكن تطبيقها بشكل متساو على جميع المهام والنشاطات الخاصة بمؤسسة تعليم عال، ولا يقتصر على النواحي الأكاديمية فحسب. وبالفعل، قد يكون هناك تركيز نسبى ضئيل على المواضيع الأكاديمية فى هذا الأسلوب.

## النوع الثالث:

وصفنا فيه قيم الجودة «بأصول التدريس». والتركيز هنا على العنصر البشري، و مهاراتهم فى التدريس، والممارسات التى يتبعونها فى قاعات التدريس. ويرتبط هذا النوع بقوة بتدريب وتطوير أعضاء هيئة التدريس. وكما هو الحال فى النوع الثانى، فإن خصائص الجودة تُعد ثابتة غير متغيرة فى المؤسسة. وهناك تركيز محدود على محتوى التعليم، ولكن هناك تركيز أكبر على طريقة تعليم ذلك المحتوى.

## النوع الرابع :

ترتكز القيم الموجودة فيه على التوظيف. كما يركز هذا النوع على خصائص مخرجات الخريج، والمعايير ونتائج عملية التعلم. وهو أسلوب يأخذ فى الحسبان متطلبات العمل، علما بأن المقصود بالعمل هو صاحب العمل الذى يقوم بتوظيف الخريج. ويتجه هذا النوع لياخذ فى الحسبان تفاصيل الموضوع والخصائص الرئيسة لجودة التعليم العالى. وهكذا، فإن الجودة تتضمن ميزات ثابتة فى المؤسسة بعضها يختلف حسب الموضوع.

ومن الناحية العملية، فإن مفاهيم الجودة فى بعض الدول والمؤسسات يمكن أن تتضمن عدة أنواع من القيم، إلا أن الموازنة بين هذه الأنواع تختلف؛ لأن الترتيبات الجديدة لتقويم الجودة، وهى التى تتصدى للقيم السائدة، سوف تجد مقاومة، حتى لو كانت هذه المقاومة ناجحة سوف تعتمد على المسائل المتعلقة بالقوة.

## المناورات السياسية وتقويم الجودة:

يعتبر تقويم الجودة مثيراً للجدل؛ لأنه يؤثر فى توزيع السلطة داخل التعليم العالى. كما أن الملكية والسيطرة على تقويم الجودة موضوع جدال دائماً؛ لأن تقويم الجودة يؤثر فى تخصيص الموارد النادرة، وعلى الاعتمادات المالية. كما أنه يمثل قوة رمزية؛ لأنه ينظر إليه باعتباره تحدياً للاستقلالية الأكاديمية سواء ذلك على مستوى الأفراد والمؤسسة أو النظام. وعلى هيئات الجودة الوطنية إيجاد نوع من التوازن بين تمثيل مصالح الإدارة المؤسسية والمهنة الأكاديمية بشكل واسع، وبين المصالح غير الأكاديمية ووكالات الدولة. وهذا التوازن الذى تم تحقيقه قد لا يكون له تأثير حول كيفية إتمام الهيئة لمهامها، ولكنه سيؤثر فى ردود أفعال المجموعات ذات المصالح المختلفة تجاه عمل الهيئة.

يعتبر تحقيق الصبغة الشرعية لعمليات ونتائج هيئات الجودة أحد التحديات الصعبة التى تواجهها هذه الهيئات. وتحتاج فى هذا الشأن إلى دعم من اللجنة الأكاديمية؛ لتوفير المناخ الملائم لقيام الزملاء بعمل المراجعة، وتحقيق قبول داخل المؤسسات حسب القرارات التى تم التوصل إليها. ويجب أن تكون أيضاً للوكالات الحكومية الصبغة الشرعية؛ ليحقق تقويم الجودة المصادقية لأغراض السياسات، واتخاذ القرار على المستوى الوطنى. على الرغم من أن الكثير داخل التعليم العالى يساورهم الشك تجاه مهام الوكالات الحكومية، إلا أن إخفاقها فى ممارسة واجباتها سيعرض التعليم العالى إلى مخاطر (ربما أكبر خطورة) أشكال أخرى من التدخل المباشر للدولة.

وتقويم الجودة يؤثر فى موازين القوى داخل مؤسسات التعليم العالى. كما أن تقويم الجودة على مستوى الموضوع أو البرنامج يمكن أن يؤثر فى وضع وتأثير الأقسام: إن التقويم الناجح يدعم الإدارات، فى حين أن التقويم الفاشل يحطمها. ويميل تقويم الجودة على المستوى المؤسسى، ومن خلال التأكيد على المسؤوليات التى يتم مزاومتها فى ذلك المستوى، إلى تعزيز الإدارة المؤسسية. وبالفعل فإن معظم النماذج الخاصة بتقويم الجودة تعزز الإدارة المؤسسية وتوفر المعلومات التى تبنى قراراتها عليها، والتهديد الخارجى الذى يبرر الحاجة لاتخاذ مثل هذه القرارات. وعلى كل حال، فإن المضى عكس الزخم الإدارى لتقويم الجودة يوسع سلطة المجتمعات المعنية باستخدام مراجعة الزملاء.

إن تقديرات الجودة التى يتخذها متخصصون فى المجال خارج المؤسسة يمكن أن يقلل من إمكانية قدرة الإدارة المؤسسية فى تحقيق النتائج النهائية التى تمضى عكس هذه التقديرات.

إن تقويم الجودة يمكن أن يؤثر فى كيفية اتخاذ القرار . وعمليات تقويم الجودة فى التعليم عامة تتسم بالشفافية؛ لأنها تشمل حواراً وجهاً لوجه بين المقوم ومن يجرى عليه التقويم، والتقارير المنشورة توفر الأدلة والأسباب للحكم الذى يتم التوصل إليه. وفى حد ذاته، يمكن أن توفر مساندة كبيرة فى تحقيق اتخاذ قرار عقلانى، وتعزيز استخدام الأدلة والترقيات ويقوى التعامل العادل لجميع المجموعات والأفراد . وعلى كل حال، استناداً إلى قوة وتأثير المجموعات المساهمة والقائمة فى المؤسسات (أو فى أنظمة التعليم العالى)، نتائج تقويم الجودة يمكن ألا يؤخذ بها بشكل أو بآخر، خاصة عندما تهدد مصالح تلك المجموعات.

واستناداً إلى السياق، والمصالح يمكن استخدام تقويم الجودة فى الهجوم أو الدفاع. وفى الهجوم، يُعد تقويم الجودة أداة متاحة للدولة وللإدارة المؤسسية التى يمكن من خلالها من إحكام السيطرة وربما إجراء التغيرات على التعليم العالى. أما فى حالة الدفاع فيمكن استخدام تقويم الجودة بواسطة الأكاديميين والمجموعات المعنية لتقديم المساعدة فى حماية بقاء قيمهم، وعندما تسمح نتائج التقويم بالمطالبة بأوضاعهم (ومرتبطة بالمكافآت ) التى ما كانت لتتحقق بدون التقويم.

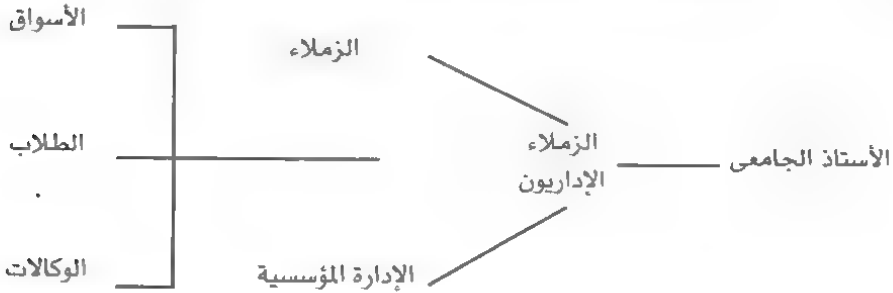
وأخيراً، إن تقويم الجودة يمكن أن يؤثر فى القوة النسبية «للمنتجين» و «المستهلكين». ويمكن تعزيز موقف الطلاب من خلال تقويم الجودة، وذلك بمنحهم الفرصة للإسهام بمرئياتهم وخبراتهم فى عملية التقويم، وعن طريق استخدام النتائج العامة لعمليات التقويم فى القرارات الخاصة بنوع الدراسة ومكانها. ومن المحتمل، فإن المصادقية الكبرى من خلال معلومات تقويم الجودة حول الأعمال الداخلية لمؤسسات التعليم العالى تعزز الفاعلية التى يتطلع إليها الناس من هذه المؤسسات. وكما سيرد لاحقاً، فإن التباين فى المحتوى والأساليب الخاصة بتقويم الجودة يؤثر فى كل هذا؛ لأنه يحدد الفائزين والخاسرين، ويهدد أو يوفر القوة، ويزيل أو يصون الموقف الراهن القائم.

شدت معظم الأدبيات التى تناولت التعليم العالى على استقلالية مؤسسات التعليم العالى ووحداتها الأساسية، وبصفة خاصة استقلالية نفوذ الهيئة الأكاديمية (Clark 1992 Becher and Kogan 1983) لكن فى الواقع فإن تقويم الجودة يهدد هذا الوضع. ومن خلال التأكيد على الجماعية، والشفافية، وتحديد المسؤولية يبدو أن تقويم الجودة

يهدف إلى تغيير الدور التنظيمي لرؤساء الإدارات وكبار الأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي. ومهما كانت الاختلافات في الأساليب، فإن تأكيد تقويم الجودة يركز على الإجراءات والنتائج النهائية والتي تستند إلى الحقيقة قد تكون متعارضة مع مفاهيم الجودة المبنية على وضع الأفراد. وأكبر الخاسرين من تطبيق تقويم الجودة هم أولئك الذين تعودوا على الاستمتاع بوضعية مميزة، وسلطات كبيرة داخل مؤسسات التعليم العالي (الشكل رقم ٢ - ٣).

واستناداً إلى عمل الباحث الاجتماعي ماكس ويبر (Max Weber)، حدد فينش (Finch) الفارق بين: «القوة المطلقة» (Naked Power) والسلطة الشرعية فيما يتعلق باتخاذ القرار في التعليم العالي (Finch 1997: 152-3). وكما يقول ويبر (Weber)، إن المنظمات التي لها قوة حقيقية تمتلك القدرة لمواصلة أهدافها على الرغم من مقاومة الآخرين (Finch 1997: 153)، ومعظم وكالات الجودة الوطنية لديها مثل تلك القوة. وفي معظم الأحيان تستمد هذه القوة من الدولة ترتبط على الأقل من ناحية المبدأ - بممارسة سلطة الدولة من خلال التشريعات والتمويل. مع جدال كبير فإن إدارات مؤسسات التعليم العالي لديها «قوة مطلقة» على الرغم من وجود تباين بين المؤسسات والدول في هذا الشأن. وعلى كل حال، يعتقد ويبر (Weber) أن المجتمع المستقر لا يستطيع أن يقوم على تطبيق القوة المطلقة: لأن القرارات التي يتم إصدارها بمثل هذه السلطة يمكن الاعتراض عليها أو تدميرها. إن المطلوب والمهم هو تحويل القوة المطلقة إلى صلاحيات شرعية. إن الشرعية تعني أن يقبل الناس أنواعاً معينة من القرارات تعدّ ملزمة. وفي هذا الشأن، فإن الشرعية في التعليم العالي يمكن تحقيقها بصورة عامة من خلال الالتزام بالقيم والمعايير القياسية التي تمثل جزءاً من ثقافة الانضباط الأكاديمي (Finch, 1997: 1992; Becher and Becher, 1989) وقد بين فينش (Finch) هذه الدلالات بشكل واضح فيما يلي:

### الشكل رقم (٢-٣) فقدان السلطة المهنية



يعتمد العمل الأكاديمي كله على الفهم الجماعي الواضح بين الأكاديميين فيما يتعلق بالضوابط، إذ يتم تحديد العمل الجيد والعمل غير الجيد بوضوح. وبدون ذلك الفهم الجماعي فإن الانضباط الأكاديمي لن يكون له وجود. وعندما يخفى فإن الفوضى الفكرية المترتبة على ذلك ستطيح بالصرح التعليمي أرضاً؛ إذ لم يكن هناك سبب على الإطلاق يجعل دافعي الضرائب يدفعون لنا أموالاً لتعليم الشباب، أو يجعل المسؤولين يدفعون لنا أموالاً لإجراء البحوث». (Finch, 1997; 152).

وهكذا يرى فينش (Finch) أن دور المراجعة من الزملاء في المهنة مركزي في تحقيق الشرعية لعمليات تقويم الجودة، وعلى القرارات التي يتم التوصل إليها من خلال هؤلاء الزملاء. لقد أوضحنا نقاطاً مشابهة في الدراسة السابقة التي قمنا بها (Brennan, 1994). وهنا نرجع إلى السلطة الأخلاقية للزملاء مقابل السلطة البيروقراطية للهيئات المعنية بالجودة. ويعتقد فينش (Finch) أن السلطة البيروقراطية يمكن أن تحقق الشرعية داخل التعليم العالي من خلال الإجماع على السلطة الأخلاقية لمجموعة الزملاء الأكاديميين. ولهذا السبب فإن جميع جهات الجودة فعلياً تجعل من مراجعة الزملاء جزءاً أساسياً في عمليات تقويمهم. وهل يحقق هذا الشرعية وسط الأكاديميين؟ لقد ناقشنا هذا السؤال في دراستنا السابقة وأوضحنا أن ذلك لا يحقق الشرعية بالضرورة.

هناك عدة أسباب يمكن أن تجعل من سلطة مجموعة الزملاء عنصراً للمشكلات في تقويم الجودة. وأهم العوامل في هذا الشأن هو عدم اعتراف الزملاء المقومين بكفاءة من يقومون بتقويمهم. ولكن على الرغم من أن أوضاع زملائهم مقبولة، إلا أن المقومين مطالبون ألا يركز تقويمهم ليس على الفهم الجماعي للانضباط فحسب.

بل طبقاً للأحكام والإرشادات التي تم إصدارها من قبل هيئة الجودة، وتم تعزيزها من خلال التدريب. وإذا كان التركيز على التقويم يتعلق بمجالات خارج نطاق نظام الكفاءة مثل: السياسات المؤسسية والإجراءات، فإنه يصعب تحديد زملاء بشكل انضباطي تقليدي. من ثم تصبح الشرعية مشكلة. وتجدر الإشارة إلى أن عدداً من وكالات الجودة لا تشير إلى لفظ «الزملاء» في منهجيتها، بل تفضل أن تطلق عليهم لفظ «الخبير» أو «المقوم».

ولكن هل تعد الشرعية الأكاديمية لعمليات تقويم الجودة موضوعاً مهماً، هل يعد تقويم الجودة غير قادر على إقناع كثير من الجهات الأخرى المؤثرة مثل الدولة والطلاب والجهات التي تعين الخريجين والمسؤولين عن البحوث، وهذه المجموعات يمكنها تحقيق الشرعية بواسطة معايير أخرى خلاف «المفاهيم الانضباطية» مثل: إرضاء العميل، والقيمة مقابل الموازية للمبلغ المدفوع، والمواضيع وثيقة الصلة بالتمية الاقتصادية.

## خاتمة:

إن تركيز الاهتمام على مواضيع مثيرة للجدل مثل القيم والسلطة قد يجعلنا متهمين بملاحظة خلافات غير موجودة في الأصل، أو إهمال الغايات المشتركة لجميع الأطراف ذات العلاقة بإدارة الجودة وتقويمها التي تهدف إلى تأكيد الجودة العالية وتحسين التعليم العالي. وفوق ذلك، نحن نشكك فيما إذا كانت رؤية الرضا المتبادل يمكن الدفاع عنها داخل أنظمة التعليم العالي المتنوعة والواسعة.

تكمن مشكلة تقويم الجودة في تصديها لمجموعات كثيرة، وهذه المجموعات المتعددة قد يكون لها معايير مختلفة للجودة، وأساليب متنوعة لتقويمها. وكثير من هيئات الجودة تناضل من أجل تحقيق مفهوم متوافق لها يشمل كل القيم التي تمت مناقشتها في الفصل السابق، يمكن أن تحقق الشرعية المطلوبة للجميع بتقديم الجودة. وفي حالة الفشل في تحقيق ذلك فإن ما ذكره برجر (Berger, 1966)، المتخصص في علم الاجتماع «بأن من يمتلك عصا كبيرة لديه فرصة كبيرة في تحديد الجودة»، قد يصبح المفهوم السائد. وهذا القول بلا شك يحمل نفس الشكوك المتعلقة «القوة المطلقة»، وعموماً لا يجب إغفال وجود مثل هذه الظواهر عند النظر في تأثير تقويم الجودة.

## ملاحظات:

- ١ - دراسات الحالة المؤسسية التى تم أخذها لغرض دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى، موجودة فى برنامج الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى على موقع [www.oecd.org/els/edu/imhe](http://www.oecd.org/els/edu/imhe).
- ٢ - ناقش بطريقة Herb Kells انتقادية إمكانية تطبيق أساليب إدارة الجودة الشاملة فى التعليم العالى (Kells,1992).



## الفصل الثالث

### الأطر الوطنية المتغيرة نشأة تقويم الجودة

#### مقدمة:

يُعدّ التقويم الرسمي للتعليم العالي بواسطة الوكالات الوطنية ظاهرة حديثة. بدأت في نهاية الثمانينيات، وتمثل جزءاً من توجهات واسعة نحو أنماط جديدة من المسؤولية في الخدمة العامة والمهن. وقد وصف نيف (Neave) هذا التوجه بعبارة «قيام حالة التقويم» (Neave, 1988). وقد صاحبت هذه الظاهرة تطبيقات الإدارة والثقة في الإدارة باعتبارها عنصراً رئيساً في تحديد النجاح والإنتاجية في المؤسسات على اختلاف نوعها. على الرغم من أن عدداً من الكتاب قد وجه قدراً من السخرية للنظريات الإدارية والمفردات المرتبطة بها والمتعلقة بالحالة التقويمية (Salter and Tapper, 1994; Cowen, 1996; Kogan and Hanny, 1999). إلا أن انتقاداتهم كما يبدو تعود إلى العهد الرومانسية للجامعة بدلاً من التصدي للمشكلات التي تواجهها المؤسسة المعاصرة (Parker and Courtney, 1998).

وقد أورد كلارك كير (Clark Kerr) في هذا الشأن، أنه من بين (٨٥) مؤسسة من المؤسسات الموجودة في العالم الغربي، والقائمة منذ القرن السادس عشر وحتى الآن، ورد ذكر (٧٠) منها - وهي جامعات - عن طريق كتاب في التعليم العالي.

تم إنشاء نحو (٨٥) مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي في العالم الغربي بنهاية عام ١٥٢٠م، وما زالت قائمة بأشكال معترف بها، وبنفس وظائفها، وبتاريخ مستمر دون انقطاع وتضم: الكنيسة الكاثوليكية، وبرلمانات آيل أوف مان، وإيسلاند، وبريطانيا، وعدداً من الأقاليم السويسرية، و(٧٠) جامعة. ولقد ذهب ما كان يعرف بالملوك التي تحكم، واللوردات الإقطاعيين بخدمهم، وتقابات التجار والصناع باحتكاراتهم. وعلى كل حال، فإن الجامعات ما زالت موجودة في مواقعها، ومحتفظة ببعض مبادئها القديمة، ويؤدي أساتذتها وطلابها والإدارة ما يشبه التقاليد القديمة نفسها (Kerr, 1982: 182).

لا شك أن السوق المركزي الحديث يمكن أن يتتبع خطى من سبقوه في مكان السوق نفسه الذي كان عليه في القرون الوسطى، على الرغم من أن مثل هذا الادعاء يبدو أنه

لا يُعطى السوق الحديث أى ميزة. ومهما كانت عتاقة فكرة الجامعة، وبقاء عدد قليل من معالمها التنظيمية، فإن معظم الجامعات تم إنشاؤها فى النصف الثانى من القرن العشرين (إن متوسط المدارس الثانوية الأكثر قدماً يفوق متوسط الجامعات). وعلى كل حال، فإن ظهور التقويم فى التعليم العالى يجب النظر إليه فى إطار خصائص أنظمة التعليم العالى الحديثة القابلة للتوسع بشكل كبير.

وفى هذا الفصل تناولنا ثلاث مزايا للأطر الوطنية الخاصة بالتعليم العالى، والتي يجب أن تتمحور حولها كل المؤسسات الفردية. وأول هذه المزايا هو: الحجم، والهيكل، ومصادر التمويل لأنظمة التعليم العالى المختلفة. والثانى هو: العلاقة المتغيرة بين التعليم العالى والدولة. والمحور الثالث وهو الأكثر تحديداً: ويُعنى بإيجاد وكالات وطنية لتقويم جودة التعليم العالى. وسوف يتم أيضاً مراعاة فكرة وتطبيق مفهوم المسؤولية فى مؤسسات التعليم العالى.

### التوسع والتنوع وتقليص الاعتمادات المالية؛

لقد تضاعف عدد الطلاب المقبولين فى التعليم العالى فى الدول الغربية إلى خمسة أضعاف خلال السنوات العشرين الماضية. وازداد معدل مشاركة الفئات العمرية من أقل من (١٠٪) إلى أكثر من (٣٠٪)، وازداد كذلك عدد طلاب ما فوق الدراسات العليا ازدياداً كبيراً. وأصبح هناك عدد كبير من العاملين فى الجامعات، ومؤسسات التعليم العالى الأخرى ليسوا باحثين ومدرسين بل إداريين وأعضاء مساندين. وتم أيضاً إنشاء عدد من مؤسسات التعليم العالى، وتوسعة القائم منها. ويترتب على التوسعات فى العادة زيادة فى التكلفة، وتعكس فى الوقت ذاته جدوى التعليم العالى. ومعظم الطلاب الذين يلتحقون بالتعليم العالى ضمن هذه التوسعات يعتبرون الجيل الأول. ومن خلال هذا الجيل سوف يدرك أبائهم، وأقربائهم، والجهات التى سوف توظفهم مستقبلاً بعض الشئ عن التعليم العالى، وسوف يصبحون مهتمين بما يجرى داخل المؤسسات التعليمية. وسوف يكون اهتمامهم كما وصفه فان فوت (Van Vught) بالاهتمام العرضى أو بالخدمات التى تقدمها مؤسسات التعليم العالى للمجتمع (Van Vught, 1994:32). تدور أبرز الاهتمامات فى هذا الشأن حول ما إذا كان الطلاب سوف يحصلون على وظيفة بعد التخرج من التعليم العالى، وإن كانوا سوف يجيدون أداء الوظائف التى سيحصلون عليها. وتتعلق الاهتمامات الأخرى بتكلفة التعليم ومن سيتحملها: هل الأفراد أم الدولة؟. وعموماً، فإن التكلفة التى تتحملها الدولة بسبب

التوسعة سوف تكون أعلى من التكلفة التي تحملتها الأجيال السابقة. إن التكلفة التي يتحملها الأفراد سوف تكون عالية نسبياً، وستكون مؤثرة في الطلاب وعائلاتهم؛ لأن عدداً كبيراً من الطلاب ذوي الدخل المنخفض يلتحقون بالتعليم العالي.

إن التوسعة بتكاليفها المتزايدة، واستيعابها أعداداً ونوعيات أكبر من الذين لديهم الرغبة في التعليم العالي تشد الانتباه لقضايا الجودة. كما تزيل في الوقت ذاته الآليات التقليدية الأساسية المتبعة لتحقيق الجودة وتحديد الحصرية. إن بعض أنظمة التعليم العالي النخبوية والصغيرة قد تتطلب الجودة والامتياز عند الاختيار: أفضل الطلاب هم من تم استيعابهم فقط، أكثر الناس قدرة هم من يسمح لهم بتدريس الطلاب فقط. والحقيقة إنه في كثير من الأوقات وفي كثير من الأماكن يعتبر القبول في التعليم العالي أكثر ارتباطاً بالاختيار الاجتماعي منه بالاختيار التعليمي؛ فقد يكون هناك أشخاص أكفاء خارج أسوار مؤسسات التعليم العالي، لكن لن يتم الاعتراف بهم دون الحصول على شهادة التعليم العالي. يمكن أن تبرر النخبة من الناس مزاياها الاجتماعية والاقتصادية عن طريق الرجوع إلى الجودة الممنوحة بواسطة التعليم الجامعي بجودة التعليم الجامعي، كما يمكن الدلالة على جودة التعليم الجامعي من خلال الرجوع إلى أسلوبها الحصري.

وبناء على المعطيات السابقة، فإن التوسعة تثير الانتباه لموضوعات الجودة في التعليم العالي، في حين تزيل الجدل الرئيس حول موضوع الحصرية الخاص باستيعاب أفضل الطلاب. وقد أخفق حتى الآن كثير من الأكاديميين وغيرهم في التوصل إلى صيغة مناسبة حول ما إذا كانت أنظمة التعليم العالي التي تم توسعتها تعكس استمرار استخدام المؤهلات العالية للقبول باعتبارها دليلاً على الجودة. تجدر الإشارة أن معظم الذين يقومون بالتدريس، أو البحوث في أنظمة التعليم العالي الواسعة ومؤسساتها قد تعلموا في جامعات صغيرة كانت تستوعب النخبة. وقد اقترح سكوت (Scott) في هذا الشأن فيما يتعلق بالحالة البريطانية أنه من الممكن إيجاد نظام موسع، مع الاحتفاظ بعقلية النخبة في التفكير حيال ذلك النظام (Scott 1995).

لقد جاء التنوع مصاحباً للتوسعة، وتم إيجاد قطاعات ومؤسسات غير جامعية في كثير من الدول من خلال رفع ودمج الكليات القائمة. وكانت أستراليا وبريطانيا الوحيدتين من الدول اللتين شاركتا في دراسة الإدارة المؤسسية في التعليم العالي، وهما قد توجهتا عكس التوجه العام بالتخلص من معظم مؤسساتها غير الجامعية، وإنشاء نظام جامعي أساسي. وعلى كل حال، حتى في هاتين الدولتين، فإن المؤسسات

غير الجامعية ما زالت تلعب دوراً في تطوير التعليم العالي الموسع. أما في بقية الدول مثل: فرنسا وألمانيا وهولندا، فإن قطاعات التعليم العالي غير الجامعية بقيت لها الأهمية نفسها منذ زمن بعيد، في حين تنمو مثل هذه القطاعات بشكل ملحوظ في البرتغال والنرويج وفنلندا.

يثير النظام الثنائي للتعليم العالي تساؤلات مهمة عن وضعية هذا النظام، أيهما يمكن أن يطلق عليه مؤسسات جامعية، وأيهما يمكن أن يطلق عليه معهد للعلوم التطبيقية أو غيره، ولا شك أن عمليات تقويم الجودة سوف تتصدى للإجابة عن هذه الأسئلة. وعلى أي حال، وحسب وجهات النظر المختلفة، فإن الأنظمة الثنائية الجامعية وغير الجامعية يمكن النظر إليها على اعتبار أنها تمثل أشكالاً محدودة من التنوع، وتحدد فواصل واضحة بين نوعين من المؤسسات، على عكس زخم التنوع في مهام ونوعيات بعض المؤسسات (Goedegebuure, 1993; Scott, 1995). مثل هذا التنوع موجود منذ زمن بعيد في أمريكا، ومبين بشكل خاص في تصنيف المؤسسات الذي قام به كارنيجي (Carnegie). ولكن عموماً، يسير ظهورها ببطء شديد، وبشكل مشوش في أجزاء أخرى من العالم.

التنوع في المؤسسات يثير مسائل تتعلق بإدراك العامة لهذه المؤسسات؛ لأن التنوع في المهمة يربك التسلسل الهرمي للمراتب. وهكذا فإن أصحاب العمل البريطانيين يفضلون توظيف خريجي المؤسسات التعليمية ذات السمعة في المجتمع، حتى وإن كانت مناهج تلك المؤسسات أقل مطابقة للوظائف المعروضة مقارنة بمناهج الكليات، أو المعاهد التطبيقية، أو الجامعات الجديدة (Brennan, 1993). ولقد قام بير بورديو (Pierre Bourdieu) بعمل تحليل مكثف لدور مؤسسات التعليم العالي في فرنسا في إعادة استخراج النخبة الاجتماعية الخاصة بها (Bourdieu, 1996)، وهناك تحليلات مماثلة متوافرة أيضاً في أماكن أخرى مثل (Adonis and Pollard, 1997) و (Whitty, 1998). والإرباك المتعلق بالمسائل المقصورة على الناحية الاجتماعية، وتلك المقصورة على الجوانب الأكاديمية في معظم مؤسسات التعليم العالي، لها تبعات رئيسة على المكانة التي تحظى بها جميع أنواع المؤسسات.

يتزايد التنوع الوظيفي والتسلسل الهرمي للمراتب مع التوسعة، ولكنها غير متطابقة في كل مكان. تبدو الجامعات الألمانية أنها تتمتع بتقدير متساو على خلاف ما هو موجود في بريطانيا وشمال أمريكا وأستراليا ونيوزيلندا، وكذلك نظيراتها في فرنسا. في الواقع، في المجموعة الأولى يمكن أن يكون جدل حول ما إذا كان هناك بعض

التسلسل الهرمى أو التنوع. وتبقى ألمانيا هي الدولة الوحيدة في أوروبا التي لم تنشئ نظاماً وطنياً للجودة، على الرغم من وجود عدد قليل من المحافظات الألمانية تقوم بتطوير ترتيبات تتوافق مع ما هو موجود في الدول المجاورة وخاصة هولندا.

يثير التنوع المؤسسى مجموعة واحدة من الاضطرابات والاهتمامات الممكنة، لكن حسبما أشار (Goedegebuure et al, 1993)، فإن التنوع فى التعليم العالى ليس مقصوراً على نوع المؤسسة. إن القرارات فى تخصصات جديدة، والمقررات الموجهة لتلبية الاحتياجات الجديدة لسوق العمل، والمقررات التى يتم تدريسها بأشكال تقنية جديدة، قادت فى بعض الأحوال إلى أنواع جديدة ومستويات الكفاءة الأكاديمية، قد أوجدت نمواً كبيراً فى تنوع البرامج التعليمية. والتنوع يشمل قدراً كبيراً من فرص الاختيار ليس فقط فى أين تدرس، ولكن ماذا تدرس، وكيف تدرس. وكما سنرى فى هذا الفصل، فإن إفادة «العمل» بالخيارات يُعد دائماً مهمة ضرورية فى تقويم الجودة فى التعليم العالى.

بالإضافة إلى التنوع فى المؤسسات والبرامج لا بد من إضافة التنوع المتزايد فى الإلقاء. ولا يعد التعليم المفتوح، والتعليم عن بعد، والتعليم المنتهى بالتوظيف، والتعليم بمساعدة الحاسب الآلى، أمثلة لاستخدام التقنيات الجديدة وشكلاً من الأشكال التى تجعل التعليم العالى متاحاً. ولكنها أشكال جديدة من التعليم تطرح أسئلة إزاء ما يتعلق بمفاهيمنا التقليدية عن التعليم العالى مثل: هل يتطلب التعليم ذو الجودة العالية أن يكون أسلوب التعليم وجهاً لوجه بين الأستاذ والطالب ومن خلال التفاعل بين الطلاب؟ كيف يمكن التأكد من أن الطالب قام بالعمل المطلوب؟ ما هى المسؤوليات الشخصية والعلاقات بين الطالب والجهات التى توفر فرص العمل والجامعة فيما يتعلق بالتعليم المنتهى بالتوظيف؟ إن الابتكارات فى هذا المجال ومجالات أخرى تنشئ مسائل تتعلق بالأغراض ومعايير الفعالية. إن الأشكال الجديدة للتعليم العالى تواجه مشكلات المصادقية، وهى مشكلات لا توجد فى التعليم التقليدى. فى التعليم العالى، هناك افتقار للألفة من الممكن أن يجلب الاحتقار، على الأقل فى بعض الأقطار.

وينتج عن ارتباط التنوع فى المؤسسات، والبرامج، والإلقاء تنوع كبير أيضاً فى نوع الطلاب. ينحدر الطلاب اليوم بالتعليم العالى من بيئات اجتماعية وتعليمية واسعة النطاق ويتوقعات ودوافع واسعة النطاق، ويواجهون أيضاً غايات مستقبلية واسعة النطاق أكثر مما كانت تواجهه الأجيال السابقة من الطلاب. تكون أعمار الطلاب فى بعض الدول كبيرة، بل كبيرة جداً حيث يأتون ومعهم خبرة حياتية واسعة

النطاق، وغالباً يجمعون بين التعليم العالى والعمل والعناية بالأسرة. هذه النوعية من الطلاب تفتقر غالباً إلى المؤهلات التقليدية للقبول. وحتى إن كانوا حاصلين عليها فربما حصلوا عليها قبل فترة طويلة. إن مفهوم التعليم على الحياة، جلب معه إمكانية العودة للتعليم العالى عدة مرات. لكن احتياجات التعلم فى سن كبيرة قد تختلف عن التعليم العالى فى السن العادية لمن يواصلون تعليمهم، إن المفاهيم الخاصة بالمستويات التعليمية يمكن أن تواجه تحدياً فى العمليات، ويقل ذلك بالنسبة لبعض المؤسسات، فإن التنوع الكبير فى تركيبة الطلاب يتطلب ابتكاراً وتبنى أفكار جديدة فى التدريس، والتعلم، ووسائل التقويم، وكذلك أنواعاً جديدة من الخدمات المساندة المتعلقة بتقديم المشورة وتعيين العمل الملائم للشخص والنصائح المهنية.

التنوع يتضمن الخيار: ما نوع المؤسسة التى يجب أن تكون؟ ما نوع البرنامج الذى يصمم؟ أين وماذا تدرس؟ أى نوع من الخريجين يمكن توظيفه؟ ما أنواع التعليم العالى الذى يمكن تمويله؟ والمديرون الأكاديميون، والطلاب، وأصحاب العمل الذين يقومون بالتوظيف، والدولة، والممولون الآخرون كلهم يواجهون خيارات قد لا يكون لها وجود، أو يواجهون خيارات كانت تُعد بسيطة لدى الجيل السابق.

وواحد من الخيارات يتعلق بالتمويل سواء أكان من الدولة أم من الآخرين: ماذا تمول، وعند أى مستوى، وما هى الصيغة التى يمكن اتباعها؟ إن التوسع جعل التعليم العالى مكلفاً فى كل مكان، مما يصعب معه توفير مستويات من التمويل تتواءم مع حجم التوسع. وعموماً، فإن التعليم العالى لم يكن مطلوباً منه أن «يفعل الكثير بالقليل»، لكن فى السنوات الأخيرة أصبح مطلوباً منه أن يفعل الكثير بموارد غير كافية، وذلك حسب وجهة نظر كثير من مديري التعليم العالى.

لا شك أن كثيراً من المعنيين بالتعليم العالى سوف يؤكدون أن أكبر مهدد لتحقيق الجودة هو التناقص فى مستويات التمويل. وبشكل متناقض، فإن الحكومة تركز اهتمامها بالجودة وفى الوقت نفسه يعد ما تفعله بالتمويل خطراً عليها. وسوف نتعرض فى الفصول القادمة إلى مدى سيطرة عمليات إدارة الجودة على العلاقة بين التمويل والجودة. لكن نود الإشارة هنا إلى المشكلات والتحديات التى تواجهها مؤسسات التعليم العالى من انخفاض مستويات التمويل، وتطوير آليات جديدة للتمويل. إن مدى وطبيعة تلك المشكلات والتحديات تتباين بين دولة وأخرى، من ثم فإن النتائج تختلف للمؤسسات القائمة ذاتها داخل البلد نفسه، ولكن على المستوى العالمى قد تكون الصورة متشابهة نسبياً. إن الحالة الثابتة ليست خياراً.

التوسع والتنوع وتقليص الاعتمادات المالية جميعها مظاهر للتغير في التعليم العالي. وفي هذا الشأن فإن التغيرات الفردية يمكن قبولها، أو مقاومتها استناداً إلى وجهات النظر والمصالح. وعموماً يمكن التغلب على التغير بواسطة التكيف الفردي، والعمل الجماعي، والإدارة العلمية، والتخطيط، كما يمكن مواجهة التغير مباشرة أو إغفاله؛ لذا فإن إدارة الجودة يجب تضمينها في نتائج التغيرات الماضية، والقرارات المتعلقة بذلك في المستقبل. ويناقش الجزء الثاني إدارة التغير على مستوى أنظمة التعليم العالي.

### العلاقات المتغيرة بين التعليم العالي والدولة:

تتسم عملية التغير في التعليم العالي غالباً بطبيعتها المتزايدة، والناشئة في الغالب من التطورات الداخلية داخل الانضباطات الفردية. ويُنظر إلى التغير في التعليم العالي على أساس أنه «نابع من القاعدة»، بدلاً من النظر إليه نتيجة لرسم السياسات، أو التحكم سواء كان على المستوى المؤسسي أو النظام. وكما وصفها كوهن ومارش (Cohen and March) في صيغة تقليدية: «إن كل شيء يحتاج إلى تضافر الجهود الخاصة بالمنظمة من أجل بدء عمل معين يتعذر دائماً البدء فيه، كما أن أي شيء يحتاج إلى تضافر الجهود لإيقافه قلما يتم إيقافه» (Cohen and March, 1974; 205).

ومن المؤكد أنه من خصائص مؤسسات التعليم العالي أن أعضائه يتمتعون بقدرات عالية لإفساد مقاصد السياسات التي تأتي من الخارج. لكن درجة التغيرات وطبيعتها التي شهدتها معظم مؤسسات التعليم العالي في السنوات الأخيرة تؤكد ما ذهب إليه بورتون كلارك (Burton Clark) أنه كان تغيراً جوهرياً (Clark, 1983 i.e). وتغيراً هيكلياً، وتغيراً في السلطة على من الذي يعمل وتحت أي ظروف. والعلاقة بين هذه التغيرات الجوهرية والنماذج التقليدية الخاصة بالإصلاح التدريجي النابع من القاعدة تعتبر بعيدة عن الوضوح. وسوف يبرهن الكثيرون على أن الخصائص الأساسية للعمل الأكاديمي لم تتغير كثيراً نتيجة للسياسات الواسعة المتعلقة بالتعليم العالي (Kogan and Hanney, 1999; Henkel)، وعلى كل حال، هناك بلا شك اختلافات مؤسسية رئيسة حول أثر السياسات والهياكل الجديدة.

والعلاقة بين التعليم العالي وبيئته الاجتماعية الواسعة تتأثر بشكل متزايد في دول كثيرة بظروف السوق. على الرغم من أن تشغيل الأسواق في التعليم العالي معقد ومبالغ في أهميته، لكن ما لا يمكن إنكاره هو أن مؤسسات التعليم العالي تجد نفسها تتنافس من أجل الطلاب، والتمويل، وهيئة التدريس، وفوق كل ذلك من أجل سمعتها. وبالإضافة

إلى ذلك، فإن الحكومات تسعى دائماً إلى زيادة استجابة مؤسسات التعليم العالي من خلال تعيين قادة من رجال الأعمال وغيرهم من خارج الأكاديميين للعمل ضمن الجهات المؤثرة، ومجالس الإدارات الخاصة بالمؤسسات التعليمية.

وفى بعض الدول، تحل ظروف السوق مكان تحكم الدولة باعتبارها آلية رئيسة لتوجيه التعليم العالي. وفى كثير من الدول هناك تغير فى العلاقة بين التعليم العالي والدولة. وفى القارة الأوروبية هناك تحول عام للخروج من سلطة الدولة. وفى أمريكا بدأت بعض الولايات فى فرض مزيد من السلطات. وفى أستراليا تظهر الحكومة الفيدرالية لتصبح ذات دور مهم. ومن وجهة النظر الخاصة بضبط قواعد النظام، قد تتعرض الاستقلالية للتقييد من خلال الإدارة المؤسسية ذات القوة المتزايدة، ومن الهيئات التى ترعاها الدولة، أو الجهات الوسطية الأخرى، أو من خلال الأسواق، أو التشريعات المباشرة التى تصدرها الدولة (Becher and Kogan, 1992; Goedegebuure et al, 1993).

ليست القوانين وحدها التى تؤثر فى السلوك فى مؤسسات التعليم العالي. إن العناصر الثقافية الواسعة سوف تؤثر فى الاستجابات للتغير. واستناداً إلى أعمال (Hofstede) المتعلقة بثقافة المنظمات (Hofstede, 1991) قام كيلز (Kells) مؤخراً باكتشاف أثر عناصر الثقافة الوطنية فى العمل بتأكيد الجودة فى التعليم العالي (Kells, 1998)، وتناول فى الشأن تأثير «بعد القوة» (المدى الذى تكون فيه القوى غير المتعادلة مبررة اجتماعياً) «وتفادى ما هو غير مؤكد» (عدم احتمال الغموض). كما تناول المسائل الثقافية المتعلقة بالذكور والإناث، والموازنة بين الفردية والجماعية، فى حين أنه من الصعب أن تحدد الدول الفردية الأنواع الثقافية لهذا النوع، وكما هو فى محاولة كيلز (Kells) فهو على حق عندما ذكرنا بأهمية العوامل الثقافية على المستويات المؤسسية والوطنية. وعلى كل حال، من المهم عدم اعتبار الثقافة عنصراً ساكناً. فى الحقيقة، سوف نرى فى الفصول اللاحقة أن التغيرات فى الثقافة يمكن أن تكون واحدة من التأثيرات الناتجة عن إدارة الجودة والتقييم، بالإضافة إلى العامل الذى يستطيع أن يوازن بين هذه التأثيرات.

يمكن ربط التغيرات فى الثقافة وممارسة السلطة بالتغيرات الواسعة فى التعليم العالي وسبق مناقشتها. وفى أنظمة النخبة الصغيرة، كان الدخول إلى التعليم العالي مقيداً من الناحية الاجتماعية والتعليمية ليس على الطلاب فحسب بل على مدرسيهم أيضاً. وقد ساعد العدد المحدد نسبياً الذى يتم قبوله الدرجة المتعلقة بالقيمة المتفق

عليها في منظومة التعليم العالي، إلا أن التوسعة ألفت ذلك. وهكذا فإن أهداف وتوقعات مختلفة تتنافس ليكون لها الأولوية داخل مؤسسات التعليم العالي وفيما بينها. والأنظمة الموسعة لها كثير من المهام العرضية التي تؤديها، ومن أهمها ما يتعلق باحتياجات السوق. وعلى ضوء ذلك، فإن الحكومات إلى تبحث عن آليات جديدة لتوجيه التعليم العالي من خلالها إلى الجهات المرغوب فيها. إن الحقائق الملحة المستمدة من التطورات في البحث والمنحة الدراسية في الانضباط الفردي يجب أن تنافس على أهمية جعل الخريج قابلاً للحصول على وظيفة أو على أهمية تقليص التكاليف.

وهناك اختلاف مهم أيضاً بين الدول يتعلق بكيفية ممارسة السلطة في التعليم العالي ومكانها. نموذج القارة الأوروبية (سواء على نمط هملدتون أم نابليون) يجمع بشكل كلي بين سلطة الدولة المركزية، والسلطة المهنية القوية في مؤسسات التعليم العالي. وكانت هناك اختلافات ما زالت مستمرة حول مدى وطبيعة سلطة الدولة، ومدى رمزية سلطة الدولة وكذلك الدرجة التي يتعين أن تمارسها تلك السلطة على أساس المجموعات المرشدة والأكاديمية المؤثرة. وعموماً فإن القاسم المشترك بين هذه الدول هو الضعف النسبي لمؤسسات التعليم العالي وقادته. والسلطة الحقيقية في هذه المؤسسات مقسمة بين الوزراء والأساتذة في الكليات والأقسام، وكلاهما يتجاوز في العادة المؤسسة للقيام بالعمل مباشرة معاً (انظر Gellert, 1998).

وفي دول وقارات أخرى يُعتبر اتخاذ القرار على المستوى المؤسسي أكثر أهمية. فالتقاليد الأنجلوسكسونية تتميز بضعف سيطرة الدولة، مع ممارسة سلطة عظيمة على المستويات المؤسسية. على الرغم من ذلك، فإن هناك اختلافات في سلطات مديري المؤسسة والوحدات الرئيسية (مثل: الكليات والأقسام) ولكن عموماً تتم ممارسة هذه السلطات بشكل أكثر ديمقراطية مقارنة بأنظمة دول قارة أوروبا. وفي أماكن أخرى مثل أمريكا اللاتينية وجنوب شرق آسيا، يعتبر اتخاذ القرار على المستوى المؤسسي مهماً، وغالباً يتحكم السوق فيه أكثر من الأنظمة التي تديرها الدولة.

ولهذا، فإن هناك اختلافات كبيرة بين التقاليد المتعلقة باتخاذ القرار في التعليم العالي بين الدول المختلفة، وممارسة السلطة تختلف بين الحكومة والمؤسسة، والوحدة الأكاديمية الرئيسة، وأعضاء الهيئة الأكاديمية. والقرارات التي يتم اتخاذها على مستوى الفئات الأربع المذكورة السابقة تحدد التغير في التعليم العالي. كما أن القرارات على مستويات مختلفة، قد تكون أكثر أو أقل استجابة لتغيرات بيئية واسعة حسبما تمت الإشارة إليها سابقاً. وفي هذه المستويات الأربعة الخاصة باتخاذ القرار، وتزويدهم

بنماذج جديدة تربط بين هذه المستويات، جاءت نشاطات وكالات الجودة الجديدة. وقد فرضت هذه الوكالات متطلبات جديدة على المؤسسات ووحداتها الأساسية والتي لها المقومات اللازمة لتغيير العلاقة بين متخذى القرار على مستويات مختلفة، وتؤثر فى المعايير التى على أساسها يتم اتخاذ القرار.

## ظهور الوكالات الوطنية للجودة:

على الرغم من أن الهيئات التى تقوم بالاعتماد قائمة فى الولايات المتحدة الأمريكية منذ نحو قرن، إلا أن ظهور وكالات الجودة فى أوروبا وغيرها يعتبر ظاهرة حديثة. واتضح من خلال دورة مشروع الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى، أن عدد وكالات الجودة فى أوروبا الغربية قد تضاعف تقريباً. وفى عام (١٩٩٠م) كانت فرنسا وهولندا وبريطانيا الدول الوحيدة فى أوروبا التى لديها وكالات للجودة. لكن مع التشجيع المؤثر من الاتحاد الأوروبى (European Commission, 1995) أصبحت كل الدول تقتدى به فعلياً. كما شرعت معظم الدول فى أوروبا الشرقية (حيث لا يوجد وكالات قائمة فى وقت انهيار الشيوعية) فى إنشاء وكالات الجودة منذ ذلك الوقت، مع توقعات كثيرة لقدرتها على دفع التغير وتنظيم نتائجه (EC PHARE, 1998a).

إن العلاقة بين ظهور وكالات الجودة والتغيرات التى حدثت فى التعليم العالى معقدة. فمن ناحية تعتبر وكالات الجودة هى المحرك الأساسى للتغير فى التعليم العالى. ومن ناحية أخرى فإن التعليم العالى تغير لمنع النتائج غير المرغوب فيها الناتجة عن التغير بسبب عناصر أخرى. وقد أشار عدد من الكتاب مثل: (Barnett, 1994; Vroijenstijn, 1995) إلى المسؤولية وتحسين المهام الخاصة بتأكيد الجودة والتوترات القائمة بينها. وقد كان هناك توجه عام فى المناقشات التى دارت فى عدة دول لترى أن التحسينات جيدة، والمسؤوليات سيئة. ولكن كما أشرنا فى الفصل الأول من هذا الكتاب، فإن الطبيعة المعيارية لكثير من النقاش كانت ترى الأمور حسبما يحدث بالفعل. وبالرجوع إلى مفاهيم السلطة والتغير، نأمل أن تتم مناقشة ظهور وكالات الجودة بحياد.

وفى الدول التى تكون السلطة فيها قوية عند مستويات خاصة بالدولة والأساتذة، واجهت إدارة التغير صعوبات معينة؛ إذ إن اتخاذ القرار على مستوى الدولة بطيء وثقيل، ويفتقر إلى الإعداد الجيد ليكون قادراً على التعامل مع الخصائص المتنوعة والمتزايدة لأنظمة التعليم العالى الحديثة. والتنظيم من خلال الوضع القانونى يشجع على الامتثال وحماية الوضع الراهن. وقد كان هذا هو النمط المتبع فى قارة أوروبا.

وهذا النمط ربط إدارة التعليم العالي بممارسة الدولة للسلطة من خلال مجموعة من الآليات التنظيمية مثل: تعيين هيئة التدريس، وشروط الخدمة، وتصميم المنهج واعتماده، والاعتمادات والضوابط المالية. وفي الوقت ذاته سمحت للأساتذة بممارسة قدر من الاستقلالية في أعمالهم اليومية، والسيطرة التامة على نشاطات الوحدات التي يعملون فيها. وكما يلاحظ فإن سلطات نسبية تمتعت بها مؤسسات التعليم العالي في هذه الدول. وترتب على كل ذلك أن اتخاذ القرار في كل المستويات لم يكن إعداداً جيداً للتعامل مع نتائج التوسع والتنوع، وتقليص التمويل. والسيطرة على مستوى الدولة لم يحقق المرونة الكافية؛ لأن المؤسسات تفتقد ما يلزمها من سلطات، والأساتذة والوحدات الأساسية يقررون الأشياء من واقع مصالح ذاتية أو أجندة داخلية.

وفي ظل هذه الظروف يمكن لوكالات الجودة أن تترك التوزيع القائم للسلطة بعدة طرق:

**أولاً -** المساعدة في تبرير بعض الضعف في سيطرة الدولة. إذ بإمكانها أن تجعل نقل السلطة من الدولة إلى مؤسسات التعليم العالي مقبولاً من خلال توفير آلية تجعل المؤسسات مسؤولة عن ممارسة الصلاحيات الجديدة التي آلت إليها. وبذلك لا يصبح للدولة اتصال مباشر بما يجري في التعليم العالي، لكن على الأقل تتم إفادتها بما يحدث.

**ثانياً -** من خلال تحويل المسؤوليات إلى مؤسسات التعليم العالي، سوف يتمكن المديرون لهذه المؤسسات من الحصول على مزيد من السلطات. وأساتذة التعليم العالي الذين كانوا في السابق يتناقشون مع وزراءهم المختصين بشأن احتياجاتهم سوف يجبرون على التعامل مع مدير مؤسسة التعليم العالي التي يتبع لها.

**ثالثاً -** تتطلب عمليات المراجعة التي تقوم بها الوكالات استجابات جماعية على مستوى الوحدة الأساسية، وهي تستلزم بعض الوساطة للأجندة الفردية. وهكذا تتحقق الظروف الداعمة لإحداث تغير منظم في التعليم العالي، ويتم تعزيزها بتضحية محدودة نسبياً بالسلطة التي كانت لدى الدولة.

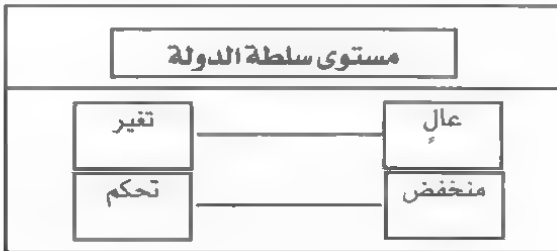
على الرغم من صعوبة التعميم، يمكن القول إن سيطرة الدولة على سلطة التعليم العالي كانت ضعيفة خارج القارة الأوروبية؛ لذا لم يكن التغير يمثل مشكلة كبيرة، وتنوعت المؤسسات التعليمية القائمة، وتمت إقامة مؤسسات جديدة، وتم إيجاد أسواق جديدة، ومصادر تمويل من خلال إدخال مناهج وخدمات جديدة. وقد وصف بورتن كلارك (Burton Clark) بعضاً من تلك التغيرات بأنها تمثل «جامعات المقاولين الملتزمين»، وحاول

تحديد عناصرها المشتركة. وما يتضح من دراسة كلارك ودراسات الحالة المؤسسية التي سيتم استعراضها في الفصل الرابع، أن تقليص التمويل الحكومي للتعليم العالي كان القوة الدافعة للتغيير والابتكار في كثير من الأماكن. لكن في الوقت نفسه يجب الإشارة إلى أن تقليص ذلك الدعم الحكومي يُنظر إليه أيضاً باعتباره مهدداً للجودة.

في الأنظمة التي تتسم بمستويات ضئيلة من السيطرة الحكومية، أصبح موضوع الجودة لهذا السبب إحدى المسائل ذات الاهتمام: نظراً لتأثير تقليص الدعم، ومن ثم استجابات المتعهد من مؤسسات معينة لمشاكل التمويل، وكما هو الحال للتأثيرات العامة من التوسع والتنوع. وفي هذه الظروف، فإنه يتعين على وكالات الجودة القيام بمهام صريحة لتحقيق السيطرة (نشوء التغيير كان أقل مشكلة من السيطرة على نتائجه)، وقد أدركت الوكالات أن تتحدى التقاليد التي تم تأسيسها بشكل جيد للاستقلالية المؤسسية. ولم تُستخدم المؤسسات في السيطرة الخارجية، ولهذا السبب فإن التعويض لضعف القوى الأخرى لم يكن خياراً (مثل الذي كان قائماً في القارة الأوروبية). وبهذا المفهوم فإن إدخال الوكالات الوطنية للجودة كان مثيراً للجدل خارج قارة أوروبا (مثل أستراليا والمملكة المتحدة) بصرف النظر عن المنهجية والإجراءات المستخدمة.

وبالطبع فإنه من الخطورة القيام بتعميم ما تم تلخيصه في الشكل رقم (٣-١) خاصة أن عوامل التعقيد على المستوى الوطني موجودة في معظم الدول مثل: العداء بين حكومة تاتشر والجامعات والخدمة العامة وأساتذة الجامعات عموماً (Kogan and Kogan, 1984). ولابد من قبول استجابة التعليم العالي إلى إدخال تقويم الجودة وقد اختلف وفقاً للأساليب المستخدمة. لكن التقاليد الخاصة بممارسة السلطة واتخاذ القرار تشكل عوامل قرينية مهمة أثرت في تلك الاستجابات.

### الشكل رقم (٣-١) سلطة الدولة وغرض الوكالات الوطنية للجودة



إن وكالات الجودة الوطنية داخل مجموعة معقدة من العلاقات المعقدة بين التعليم العالى والدولة، ويُعد التمويل بشكل عام أحد أهم عناصر هذه العلاقة. وعندما تباشر الدولة السلطة المباشرة على التمويل والمنهج، أو الترخيص لقيام مؤسسات التعليم العالى، فإن نتائج ممارسات الجودة الوطنية من الممكن أن تصب مباشرة فى اتخاذ القرار الخاص بهذه الأمور. وتقوم الوكالات بهذا الدور غالباً بصرف النظر عن الأغراض المحددة ودرجة استقلالية الوكالة. فعلى سبيل المثال نظام تقويم الجودة الهولندى المعروف يشدد على جعل التحسين هدفاً رئيساً، وهو نظام معترف به جماعياً عن طريق الجامعة الهولندية (Vroeijenstijn, 1994)، ويوجد إلى جانب هذا النظام، المفتشية التابعة للوزارة الهولندية التى تراقب وتتحرى حول الأعمال التى تقوم بها الجامعات فيما يتعلق بتقويم الجودة. وتتبع المفتشية للوزير الذى يتمتع بصلاحيات إيقاف المنهج المتبع، أو حتى إغلاق تلك المؤسسات. مثل هذه الصلاحيات نادراً ما يتم استخدامها، لكن وجودها يُعد عنصراً مهماً فى ميزان القوى بين التعليم العالى والدولة. وهذا النوع من الصلاحيات البديلة تم إدخاله أيضاً فى بريطانيا (لكن يتولاها مجالس تمويل التعليم العالى بدلاً من الدولة مباشرة)، ويمكن أن تخدم هذه الصلاحيات الوزارات نيابة عن الجمهور، والتى تؤكد قيام المسئولية والصلاحيات المرخصة فى كل ولاية على حدة فى الولايات المتحدة، ولا يُعَوَّل عليها كثيراً مقارنةً بالقوة الممنوحة للاعتمادات، لكن وجودها يعتبر إطاراً مهماً لتنفيذ إجراءات الاعتماد.

### العامل فوق الوطنى فى أوروبا؛

خلال التسعينيات فى أوروبا الغربية تم استكمال العوامل الوطنية التى أدت إلى ظهور تقويم الجودة بعوامل على مستوى أوروبا، وبتوصيات قوية من الاتحاد الأوروبى. فقد أدى انتقال العمالة إلى التركيز على إقرار المؤهلات بين الدول الأعضاء. كما أدى إلى تزايد التعاون المشترك فى التعليم العالى على مستوى أوروبا من خلال الطلاب وتبادل الأساتذة وإلى المبادرة فى المناهج المشتركة والحاجة الموقوفة على قدر كبير من الشفافية وفهم للأنظمة والمؤسسات. وقد أصدر الاتحاد الأوروبى فى هذا الإطار توصيات لأعضائه من الدول فى عام ١٩٩٧م بصياغة أنظمة ذات شفافية عالية لتقويم الجودة وتأكيداها (European Commission, 1997) لتحقيق الأهداف الثلاثة التالية:

- صيانة جودة التعليم العالى فى الإطار الاقتصادى والاجتماعى والثقافى لدولها، مع مراعاة البعد الأوروبى والمتطلبات العالمية.

- مساعدة مؤسسات التعليم العالي لاستخدام أساليب تأكيد الجودة كآلية توجيهية لتحقيق المرونة التنظيمية والتطور الدائم في بيئة سريعة التغير.
- تعزيز التعاون الأوروبي والدولي للاستفادة من تبادل الخبرات لتحقيق المهام الموضحة السابقة.

وأوصت العبارة بأهمية ارتكاز أنظمة الجودة على عدد من المبادئ، وبصفة خاصة ما يتعلق باستقلالية الهيئات المسؤولة عن تقويم الجودة، وتأكيدا، وما يتصل بهما من إجراءات التقويم الخاصة بسمات مؤسسات التعليم العالي، مع مراعاة استقلاليتها، وكذلك العناصر الإجرائية الداخلية والخارجية، ومشاركة جميع المعنيين، ونشر تقارير التقويم (European Commission, 1997).

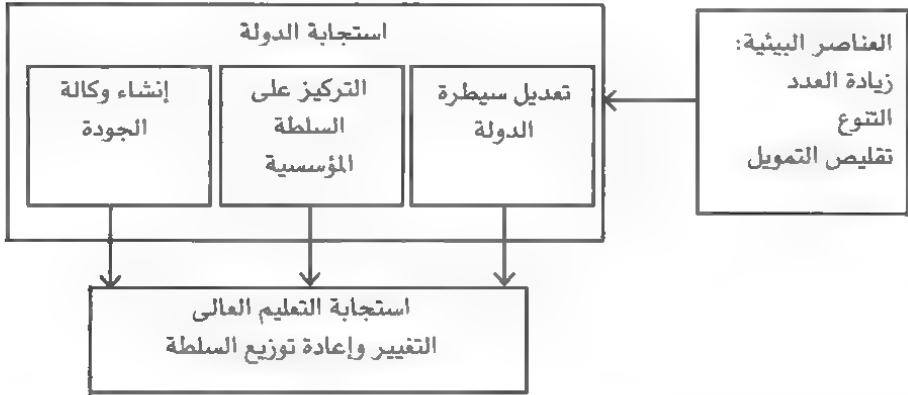
تعكس هذه التوصيات الممارسات الخاصة بوكالات الجودة الأوروبية القائمة حالياً والتي تم إنشاؤها في بداية هذا العقد أو قبله. وقد حددت ممارسات صحيحة ومستقيمة يمكن أن يتبعها أيضاً المعنيون بالجودة مستقبلاً. على الرغم من أن هذه الممارسات ليست إجبارية على الدول الأعضاء، وتمارس توصية الاتحاد الأوروبي ضغوطاً للقيام بشيء ما من أجل الجودة. وبديهي أن ما تعنيه شيء ما واضح ولا بد من القيام به.

وقد ارتكز نص توصيات الاتحاد الأوروبي على خبرات وكالات الجودة التي تم إنشاؤها سابقاً، وكذلك على نتائج سلسلة من التقويمات التجريبية التي قام بها اتحاد وكالات الجودة لمصلحة الاتحاد الأوروبي خلال النصف الأول من العقد (Thune and Staropoli, 1997). وهذا يعني أن الأساليب كانت نتائج مبادرات من الوكالات والاتحاد الأوروبي، وليس نتاج تجارب دولة واحدة أو مؤسسات للتعليم العالي. تجدر الإشارة أيضاً إلى أن هذه المجموعة المهمة من التوصيات على كل حال، استندت إلى تجارب الوكالات التي لم يعض على عملها إلا سنوات قليلة، وأن أثر عملها تم فحصه بصعوبة وأن أثر زيادة المدى البعيد لم يتم فحصه على الإطلاق. وعموماً، فإن هذه التوصيات لم تستق من البحوث فيما يتعلق بكيفية تعلم الطلاب، أو الدراسة حول كيفية تكيف وتغير مؤسسات التعليم العالي. وحالياً يقوم نموذج الاتحاد الأوروبي بتوجيه التطوير إلى أوروبا الوسطى وأوروبا الشرقية حيث يتم تبني نموذج التطوير بتوسع لأسباب سياسية تتعلق بالدخول في الاتحاد الأوروبي.

وهناك برنامج للجودة يُكَمَّل بل ينافس إلى حد ما، المبادرة الأوروبية المتعلقة بالجودة، وهو برنامج للتقويم المؤسسي يُنفذ على مستوى أوروبا عن طريق اتحاد الجامعات الأوروبية، وتعكس ردود فعل عدد من أجهزة الجامعة الوطنية اهتمامات الناس بالجودة، كما أن اتحاد الجامعات الأوروبية له مبادرة في محاولة إدراك هذه الاهتمامات وقبول

قضايا المسؤولية والتي نشأت بدون القضاء على المستويات القائمة لسلطة الجامعة على قضايا الجودة. إن برنامج اتحاد الجامعات الأوروبية الآن يغطي معظم أجزاء أوروبا ويعمل بشكل مستمر جنباً إلى جنب مع الأنظمة الوطنية للجودة (Barblan,1997).

### الشكل رقم (٢-٣) الأطر الوطنية لظهور إدارة الجودة وتقويمها



### مشكلة سياسية:

لاحظ كثير من المعلقين أن ظهور تقويم الجودة لم يتم نتيجة لوجود مشكلات حقيقية في جودة التعليم العالي مثل (Trow,1994a,and 1994b) ويزعم هؤلاء المراقبون أن قيام وكالات الجودة كان على الأقل في جزء يرجع لمشكلات سياسية تتعلق بالسيطرة على التعليم العالي خلال فترة التوسعة والتغيير. لا شك أن تلك المشكلات التعليمية الموجودة بصفة حادة التي مرت بها في مؤسسات التعليم العالي في عدة أماكن في العالم لا يمكن تجاهلها، لكن الحلول التي وُضعت لها كانت معنية بحل المشكلات السياسية أكثر من اهتمامها بالمشكلات الأكاديمية. والشكل (٢-٣) يحاول أن يلخص التغيرات التي تحدث على مستويات النظام الوطني، والتي تسببت في ظهور وكالات أنظمة تقويم الجودة. والعوامل البيئية التي تؤثر مباشرة في المؤسسات مسؤولة أيضاً عن الاستجابة الحكومية، والتي بدورها حددت مطالب إضافية على المؤسسات، ويعتبر إنشاء وكالات جودة وطنية هو إحدى استجابات الدولة.

## أنواع وكالات الجودة،

أوضح بحث حول وكالات الجودة في أوروبا تم مؤخراً، وجود (٢٩) وكالة جودة، منها (١٥) وكالة لها وضعية قانونية مستقلة. وعلى كل حال، هناك (٢٠) وكالة من إجمالي (٢٩) وكالة تتلقى معظم التمويل الخاص بها أو كله من الدولة (Frazer, 1997). وباعتبار هذه الوكالات تمثل منظمات وسيطة بين الحكومة والتعليم العالي، فإنه يتعين أن تتمتع بقدر كبير من الاستقلالية للقيام بأعمالها بنجاح. ومهما كان شكلها القانوني، ومصادر تمويلها فهي في أغلب الأحوال جاءت نتيجة لاهتمامات وأجندة حكومية هي تعتبر قوة مستمدة وراء تأسيس وكالات الجودة. وفي الحالات التي جاءت فيها المبادرة لإنشاء هذه الوكالات من مؤسسات التعليم العالي، فإن تلك المبادرات كانت في الغالب محاولات استباقية ودفاعية خوفاً من إقامة الحكومة لوكالات خاصة بها. وعلى أية حال، فإن معنى ودلالة مصطلحات مثل الاستقلالية تختلف بين الدول والتقاليد، حسب التقاليد المتبعة في منطقة وأخرى. وفي الواقع فإن الحكومات في كثير من الدول الأوروبية تشارك في إدارة كل أنواع التعليم العالي، وليس غريباً أن نجدها مشاركة في إدارة الجودة أيضاً.

في المكسيك، منذ التسعينيات كان هناك قرار حكومي بإدخال تقويم الجودة في العلاقات بين مؤسسات التعليم العالي والحكومة وقد شمل ذلك:

١ - تبنى معايير الجودة.

٢ - إنشاء وكالات تقويم الجودة.

٣ - إحداث سجل وطني للبرامج الممتازة.

٤ - تأسيس صندوق حكومي خاص لتقديم دعم مالي إضافي للمؤسسات على أساس المشروعات الخاصة بتحديث المؤسسات.

وقد تم تقويم مقترحات المشروع بواسطة لجان متخصصة من الزملاء. وبعض الوكالات لها صفة قانونية مستقلة من الحكومة، لكن يتم تمويلها من الحكومة. ويجب القول بأن التقويم تم تنفيذه عن طريق الزملاء الذين تم تعيينهم من قبل الحكومة بالاتفاق مع المؤسسات.

وفي أستراليا قفز موضوع الجودة إلى المقدمة باعتباره جزءاً من اهتمام حكومات الكومنولث لإنشاء دور أكبر في توجيه نظام التعليم العالي. وفي هذا الشأن ظهرت العديد من مبادرات الجودة برعاية الحكومة خلال التسعينيات، وهذه لديها ارتباط

مباشر بتمويل المؤسسات. وعلى كل حال، فإن مشاركة الدولة في إدارة الجودة في أستراليا ليس مصحوباً حتى الآن ببناء هياكل شبه دائمة في شكل الوكالات الوطنية للجودة، أو منهجية محددة للتقويم (Massaro, 1997).

وبالنظر إلى أنواع وكالات الجودة، تجدر الإشارة إلى الممارسة المتبعة في عدد من الدول الأوروبية التي قامت بمشاريع تجريبية لتقويم الجودة تمهيداً لإقامة البنية الرسمية للجودة. والمثال على ذلك المعهد النرويجي لدراسات البحوث والتعليم العالي الذي قام بتقويم كل جامعات النرويج، قبل أن يتم إنشاء النظام الوطني. وتعد فنلندا دولة أخرى اكتسبت خبرة كبيرة في إدارة الجودة قبل تأسيس المجلس الفنلندي لتقويم التعليم العالي. ولا شك أن تجارب هذه الدول حتماً تثير تساؤلاً حول ما إذا كان تقويم الجودة الوطني يستدعي بالضرورة وجود وكالة وطنية خاصة بالجودة، وهذه النقطة سوف نتناولها في الفصول اللاحقة.

وأينما وجدت وكالات الجودة الوطنية، فإنها تختلف من ناحية وضعها القانوني ومصادر التمويل، لكنها تشترك جميعاً في بحثها عن شرعية لنشاطاتها من خلال مشاركة كبار الأكاديميين في مجالس إدارتها ولجانها، وكما هو الحال في اختيار المتخصصين الأكاديميين بشكل كلي في نشاطات التقويم.

وبناء على ما تقدم، فإن وكالات الجودة الوطنية تمثل الحلف بين التعليم العالي والحكومة، إذ يقوم الأخير بوضع القوانين والضوابط الخاصة بإدارة الوكالة دون المشاركة في أنشطتها.

لقد أوضحنا التوترات القائمة بين أغراض وكالات الجودة وبصفة خاصة بين أغراض التحسين والمسؤولية. وعلى أي حال، عند مراجعتنا لعبارات الغرض المعروض في (١٢) وكالة من وكالات الجودة باعتبارها جزءاً من دراسة الإدارة المؤسسية في التعليم العالي، قمنا بتحديد (١٠) من الأغراض على النحو التالي:

- تأكيد المسؤولية لاستخدام التمويل الحكومي.
- تحسين جودة توفير التعليم العالي.
- الإفادة عن قرارات التمويل.
- إفادة الطلاب والعاملين.
- تشجيع التنافس داخل مؤسسات التعليم العالي وفيما بينها.

- القيام بفحص الجودة فى المؤسسات الجديدة (أحياناً تكون مؤسسات خاصة).
- تحديد الوضعية المؤسسية.
- دعم تحويل السلطة بين الدولة والمؤسسات.
- المساعدة فى تنقل الطلاب.
- إعداد مقارنات عالية.

معظم الوكالات تستند إلى ثلاثة أو أربعة أغراض من القائمة الموضحة السابقة. ويعكس مثل هذا الجمع الظروف الوطنية، مثل حجم الدولة ومدى الانعزال السياسى والجغرافى، ومدى تجارية التعليم العالى.

وسوف نناقش النتائج الفعلية لإدارة الجودة وتقويمها فى الفصول القادمة، فى حين سنشير هنا إلى النتائج المرجوة فقط. تختلف الوكالات من حيث صلاحياتها التى تمارسها على مؤسسات التعليم العالى، فى المدى حيث يوجد آليات واضحة تستطيع من خلالها التأثير فى القرارات التى تتخذها السلطات المركزية الأخرى، ومن حيث مدى قيامها بتوفير المعلومات المهمة مباشرة للمؤسسات، أو الطلاب، أو الجهات المعنية بالتوظيف.

إن أنظمة الاعتماد التى تم إقرارها فى كثير من أجزاء أوروبا الشرقية، تعد الأولى من نوعها فى هذه الدول، مع نتائج مباشرة للمؤسسات (الترخيص للممارسة). ومن جهة أخرى توجد فى كل من هولندا والدانمارك آليات يمكن عن طريقها أن تتأثر قرارات الحكومة بشكل مباشر. وفى هولندا يوجد ما يسمى بالمفتشية، فى حين توجد فى الدانمارك لجان متخصصة بالجودة. ومعظم هذه الأنظمة تسعى إلى إطلاع أكبر عدد من الناس على أعمالها من خلال نشر تقارير أعمال التقويم على الرغم من أن الممارسة فى بريطانيا تعطى درجات رقمية وهو أسلوب غير شائع فى مكان آخر. وفى الواقع تهدف كل الوكالات إلى إحداث تغيير فى المؤسسات من خلال عمليات التقويم والتوصيات التى ترد فى تقاريرها.

وبهذا المفهوم فإن تقويم الجودة كان يقصد أن تحقق نتائج. وسوف نتناول فى الفصول التالية إن كانت النتائج الفعلية هى نفسها النتائج المقصودة والمرجوة.

## خاتمة:

إن درجة الاهتمام الخاصة بالمسؤولية المتعلقة بمهام السيطرة على تقويم الجودة، مقارنة بدرجة الاهتمام الخاصة بالتحسين المتعلق بتغير المهام، تختلف من دولة إلى أخرى، بل تتغير أيضاً مع مرور الزمن. وربما من السخري القول بأن مهام التحسين يتم التركيز عليها من أجل الحصول على الدعم اللازم بسن أنظمة تقويم الجودة، ومن ثم عند إقرارها ينصب الاهتمام نحو المسائل المتعلقة بالمسؤولية. وعلى كل، فإن مثل هذه المزاعم وجدت بعض المؤيدين في التجربة البريطانية والفرنسية والهولندية. ومن الأمور التي لا يختلف عليها قيام الوكالات بدور الوسيط بين الدولة ومؤسسات التعليم العالي والمجتمع، وكذلك دور إدارة الجودة وتقويمها في المساعدة على تحديد المسؤولية والمحاسبة. وفي هذا الشأن أكد فريزر (Frazer) أن المسؤولية هي الجانب الآخر (والنتائج الحتمية) من الاستقلالية المؤسسية في التعليم (Frazer, 1997).

وعلى كل حال، يوجد أوضاع بديلة يمكن الأخذ بها. فعلى سبيل المثال، اقترح تراو (Trow) أن الثقة والسوق يوفران قواعد بديلة للعلاقات بين الدولة والتعليم العالي (Trow, 1996). وأشار بيكر وكوجان (Becher and Kogan) إلى عدة اختلافات للصيغ المتضاربة بقوة فيما يتعلق بالمسؤولية: التعاقدى العام والمحترف والمستهلكين. (Becher and Kogan, 1992; 70-169). وهذه الصيغ لا ترتبط بالمسؤولية الخاصة بالتعليم العالي للمصالح الخارجية فحسب ولكنها أيضاً ترتبط بعمليات اتخاذ القرار المؤسسى الداخلى وذلك حسب ما أشار إليه بيكر وكوجان (Becher and Kogan) وعلى سبيل المثال، إن الشكل التعاقدى العام مرتبط جوهرياً بما تم توضيحه في الفصل الثانى بوصفه قيماً إدارية. وهكذا، فإن المستويات المختلفة للشكل الإدارى متماسكة معاً عن طريق أقوى شكل من أشكال العلاقة وبالتحديد العلاقة بين الرئيس والمؤوس. وإن الأنظمة الفرعية تعهدت بالانصراف إلى مواصلة الأغراض الإجمالية التى تم وضعها للنظام عن طريق المركز. وتتم مكافأة الأداء ومعاقبته طبقاً لدرجة النجاح فى تحقيق الأهداف الإجمالية. وفى بعض الحالات، هناك افتراض بأنه لا يوجد تعارض فى القيمة، ودرجة عالية من الامتثال لمحتوى التقنية الضرورى وبرنامج واضح المهام التى يجب أن يُنفذ (Becher and Kogan, 1992; 70-169).

إن المسؤولية المهنية، فى المقابل تجعل المعايير الخارجية خاضعة للمعايير الملزمة للجودة، وللمقدرة على تكيف الخبرة المعرفية الخاصة بالطبيعة الفردية للعمل الذى يتعين القيام به، (Becher and Kogan, 1992: 170)، إن المسؤولية المهنية حسب رأى

بيكر وكوجان (Becher Kogan) تنقصر إلى الاختلافات فى الحاجات الاجتماعية والعامّة.

وفيما يتعلق بمسؤولية السوق فإن الحاجات المؤسسية لا يتم تحديدها بواسطة الحكومة، أو الأكاديميين، بل من خلال النقاش وطرحها فى منافسة تمويلها مؤسسات تمويل عامة، ولكنها تعمل باعتبارها سوقاً (Becher and Kogan, 1992: 171).

وعلى غرار التمييز بين المسؤولية والتحسين، يجب أن ندرك وجود العديد من الأشكال المختلفة من المسؤولية وهى تعكس مصالح وقيماً متباينة. فإذا كانت وكالات الجودة الوطنية على الأقل فى أوروبا تحتل المساحة بين التعليم العالى والدولة، فإن ما تصدره إدارة الجودة للمؤسسات يعكس مجموعة الضغوط الخارجية المتزايدة واسعة النطاق، حيث يكون الدور الأكبر للمنافسة السوقية، بالإضافة إلى المصالح الحكومية والأكاديمية (الكليات). وهذه بين القضايا الأطرية التى تواجه مؤسسات التعليم العالى التى سنتعرض لها فى الفصل التالى.

## ملاحظات:

- ١ - أوضحت العديد من الدراسات الاجتماعية لهذا الموضوع عن طريق تحقيق تناول مزايا وتوقعات الخريجين (Kelsal, 1970; Bourdieu, 1996).
- ٢ - اقترح مؤتمر مديري الجامعات الألمانية خلال إعداد هذا الكتاب إنشاء نظام فيدرالى على غرار النظام الهولندى.
- ٣ - فى وقت حديث جداً، اتبعت معظم دول شرق أوروبا مؤخراً التوجه الخاص بإنشاء أنظمة للجودة بعد انهيار الأنظمة الشيوعية فى المنطقة.
- ٤ - لقد كان إنشاء وحدة مراجعة أكاديمية للجامعات البريطانية فى أوائل التسعينيات وتأسيس نظام التقويم لاتحاد الجامعات الهولندية فى هولندا يمكن أن يعتبر غير ناجح ونجحاً من حيث مبادرات الدفاع المتتالية.

## الفصل الرابع

### الأطر المؤسسية المتغيرة الاستقلالية والمسؤولية

#### مقدمة:

لقد تم توضيح كثير من الأطر المتغيرة التي تواجه مؤسسات التعليم العالى، وتم اقتراحها عن طريق المزايا المتعلقة بالتغيرات على المستويات الوطنية الواردة فى الفصل الثالث. وفى هذا السياق، واجهت المؤسسات تبعات النمو، والتنوع، وتقليص مستويات التمويل. وقد شمل التنوع تغيرات فى الوظائف والبرامج والطلاب. والتقليص فى مستويات التمويل وجلب معه صيغة ومعيارا مالياً جديداً، وفى كثير من الدول أدى إلى تنوع مصادر التمويل. وبالطبع، فقد تطلب إنشاء وكالات الجودة الوطنية استجابة من المؤسسات. وكان العنصر المشترك بين كل تلك المعطيات هو الحاجة إلى التغير المؤسسى. وفى قليل من مؤسسات التعليم العالى حول العالم أصبحت المحافظة على الوضع الراهن خياراً واقعياً على الرغم من وجود قوى مؤسسية قوية فى أغلب الأحيان.

وكما أشرنا فى الفصل الثالث فقد كان التركيز على الاستقلالية المؤسسية المرتبطة بالمفاهيم الجديدة للمسؤولية هو أحد أهم التوجهات السائدة على المستويات الوطنية. وكان من نتائج الاستقلالية المؤسسية أن المؤسسات واجهت الحاجة لاتخاذ القرارات فى الأمور التي تم إقرارها مسبقاً فى مكان آخر. والاستقلالية بدرجة كبيرة عندما تقترن بالتنوع المؤسسى المتزايد، تستدعى الحاجة لاتخاذ خيارات عن نوع المؤسسة التي ترغب أن تكون عليه. أما المسؤوليات الكبيرة فإنها تدخل فى عمق الحياة الخاصة بمؤسسات التعليم العالى. فهي تتطلب أنواعاً جديدة من المعلومات والطرق الجديدة للإدارة. كما تتسبب فى تغيير العلاقات داخل المؤسسات بالقدر نفسه من التغيرات فى العلاقات بين المؤسسات والمؤسسات الخارجية.

وفى هذا الفصل، سنتناول بعض خصائص مؤسسات التعليم العالى القائمة بذاتها، وقد جعلت هذه المؤسسات تستجيب بصورة متباينة لأشكال تقويم الجودة التي تواجهها. ولقد فرقنا بين الخصائص العامة والخاصة للمؤسسات، والأساليب المختلفة التي تكون فيها إدارة الجودة جزءاً من عمليات واسعة فى التغير المؤسسى. وذهبنا أبعد من ذلك لاكتشاف التنوع الخاص بالأطر المؤسسية من خلال مراجعة ست من دراسات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية فى التعليم العالى.

## الاختلافات بين المؤسسات:

بالقدر نفسه من التباين الموجود فى الأطر الوطنية يوجد اختلاف كذلك فى الأطر المؤسسية. والكثير من الاختلافات بين المؤسسات هو نتيجة للاختلافات فى الأنظمة الوطنية، لكن بعضها يعكس الخصائص الخاصة بمؤسسة التعليم العالى القائمة بذاتها. وسوف نناقش فيما يلى، بعض الخطوط الرئيسة للاختلافات قبل تقديم بعض الأمثلة الخاصة لدراسات الحالة التى تمت ضمن دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى. والخلاصة التى يمكن تقديمها فى هذا الشأن هى أن الأطر المؤسسية تختلف وتخضع للتغير وتؤثر فى طبيعة ودرجة أثر تقويم الجودة.

وفى المقام الأول، تختلف مؤسسات التعليم العالى اختلافاً كبيراً فيما يتعلق بالحجم والمهمة والسمعة. وفى المقام الثانى، تختلف أيضاً مؤسسات التعليم العالى فى تاريخها وتقاليدها وتنظيمها الداخلى وفى اتخاذ القرار وثقافتها الداخلية. والخصائص المتعلقة بالمجموعة الأولى تعتبر فى الغالب سمات عامة للمؤسسة فى حين أن الواردة فى المقام الثانى تتعلق فى الغالب بالسمات الخاصة. وسوف نتناول كل واحدة على حدة.

السمة العامة ذات الأهمية الكبرى لمعظم مؤسسات التعليم العالى؛ تتمثل فى سمعتها وموقف العامة. كما أنها مهمة فى ذاتها لكونها وسيلة لجذب التمويل، والطلاب، وهئية التدريس الجيدة. أما السمعة فإنها تتأتى غالباً من عوامل لا تتحكم المؤسسة فيها بقدر كبير على المدى القصير. لأن عراقة المؤسسة تعطيها أهمية لا تقل عن أهمية حجمها وموقعها (مثل فريق كرة القدم، والجامعات الواقعة فى المدن الكبيرة التى تستفيد من شهرة المدينة). أما الشهرة فى المجتمع الأكاديمى، فهى نتاج لعوامل تختلف عن العوامل التى تؤثر فى الشهرة العامة، وتمثل إلى حد كبير مجموع الشهرة التى حصلت عليها الأقسام والوحدات الأساسية الأخرى فى الجامعة. والخصائص الشاملة الأخرى خاصة المتعلقة بتمويل البحث أيضاً لها أهمية. والشهرة تغذى نفسها؛ لأن الشهرة الجيدة تعد قاعدة ممتازة للنجاح المستقبلى. والشهرة الجيدة تبقى لسنوات طويلة حتى تختفى العوامل المسؤولة عن إحداث تلك الشهرة. لكن الشهرة أيضاً يمكن أن تلحق بها أضرار. والجهة التى لها مقومات لإلحاق أضرار بليفة بالشهرة هى تقويم الجودة الخارجية.

وصاحب التنوع التأكيد على المهمة المؤسسية. وفى أنظمة النخبة الصغيرة للتعليم العالى، نادراً ما تحتاج المؤسسات مثل تلك الأنظمة لتوضيح المهمة، حيث تفترض أن كل فرد يعرف ما تقوم به المؤسسة ولأى غرض كانت موجودة. أما فى الأنظمة الكبيرة، فيوفر التنوع المؤسسى وعبارات المهمة مقوماً لمقياس بديل لاكتساب الشهرة. وتعد

مقومات الشهرة المبنية على زيادة الإمكانيات، والإبداع، والروابط مع مجالات العمل هي بدائل للمقومات التقليدية لاكتساب الشهرة المبنية على العرافة والبراعة الفائقة في الأبحاث، أو الامتياز العام في العمل الأكاديمي. ولها ميزة خاصة حيث يمكن تحقيقها من قبل المؤسسة في وقت قصير نسبياً. والمدى الذي يمكن أن تتفوق فيه المقاييس البديلة لاكتساب الشهرة بنجاح يعتمد على المقومات التقليدية التي تتفاوت من بلد لآخر. والتصنيف الرسمي وغير الرسمي للمؤسسات حسب المهمة المشتركة أصبح شائعاً بصورة متزايدة خاصة في الأنظمة الموجهة للسوق. ويمثل التنوع في المهمة تحديات لتقويم الجودة الخارجى. ما المعيار الذي يفترض أن يتم عن طريقه الحكم على المؤسسة؟ ومن هو المؤهل للقيام بالحكم على المؤسسة؟ وكيف يمكن للاهتمامات أن تحقق التوافق بين المستويات الوطنية للجودة والمعايير وبين تشجيع التنوع؟.

وفي كثير من الدول، يتم تنظيم التنوع في المهمة رسمياً في قطاعات مختلفة للتعليم العالى: ففي ألمانيا يتم تنظيمه في (Fach hoch schulen) والجامعات، وفي هولندا يتم تنظيمه في (hogescholen)، والجامعات، في حين يتم في فرنسا في قطاعات وفئات متعددة. وفي مثل هذه الأنظمة، يكون القطاع الذي تقع فيه المؤسسة، محدداً حاسماً في ذاته لصفة وشهرة المؤسسة، وتخصيص الوضع، في أنظمة التعليم العالى المتعددة القطاعات يعتبر مسؤولية بشكل متكرر، على الأقل في جزء من وكالة الجودة الوطنية، ويقوم بهذا الدور عدد من هيئات الجودة والاعتماد التي تم إنشاؤها حديثاً في شرق أوروبا في حين تقوم به في المملكة المتحدة وكالة تأكيد الجودة.

ووكالات الجودة بما تملكه من مقومات القوة التي تؤثر في التصور العام فيما يتعلق بنجاح مؤسسات التعليم العالى، تمثل أيضاً تهديداً للشهرة القائمة والوعود بتعزيزها مستقبلاً. وكما أن ميول وسائل الإعلام لتحويل نتائج تقويم الجودة إلى جداول وطنية محددة؛ يعزز الأثر المحتمل لتقويم الجودة، وعلى ذلك، يبدو أن المؤسسات ذات الشهرة العالية يكون لديها الكثير مما تفقده نتيجة لتقويم الجودة في حين أن المؤسسة ذات السمعة القليلة ستمتلك الكثير مما يمكن أن تحصل عليه. وعلى كل حال، سوف نرى، أن الشهرة تؤثر أيضاً في عملية تقويم الجودة والاتجاهات المتخذة نحوها من القيادات والمديرين الأكاديميين، والشرعية التي ينظر إليها أعضاء الهيئة الأكاديمية.

ومن المحتمل أن يكون حجم المؤسسة مرتبطاً بمهمتها وشهرتها، كما يكون له تأثير في المميزات الخاصة بالمؤسسة. فالمؤسسات الكبيرة تكون واضحة لعامة الناس، ومع الحجم تأتى الخواص المتغيرة والتجزئة التنظيمية. ولقد أصبح من الصعب تقويم

المؤسسة كلها بطريقة ذات معنى. وفى بعض الدول يقوم أعضاء هيئة التدريس فى المؤسسات الكبيرة بممارسة المسؤوليات التى تتم عادة مركزياً فى المؤسسات الصغيرة. وأساليب تقويم الجودة وأثرها تكون فى الغالب محلية أكثر من كونها شاملة فى المؤسسات الكبيرة والمعقدة.

أما عن الخصائص الخاصة بمؤسسات التعليم العالى، فإن الكثير منها يعكس الخصائص العامة للمؤسسة، وكما أوضحنا سابقاً، ترتبط التجزئة الداخلية وتفويض اتخاذ القرار فى الغالب بحجم المؤسسة. وشهرة الوحدات الأساسية والأساتذة، يتم تحقيقهما خارجياً ويمكن أن يشكلتا قاعدة للسلطة والنفوذ الداخليين. كما أن المهام المؤسسية التى تتجاوز بيان المهمة يجب أن تؤثر فى التنظيم والثقافة المتبعة فى المؤسسة كلها.

ويوجد هناك خصائص أخرى خاصة للمؤسسات ووحداتها الأساسية التى سوف تؤثر فى استجاباتها لتقويم الجودة. وعلى مستوى الوحدة الأساسية، يشكل تماسك الأعضاء وعلاقتهم أهمية؛ لأن معظم أشكال تقويم الجودة تتطلب عملاً جماعياً من هيئة التدريس. وكلما كانت العلاقات القائمة بين مجموعات هيئة التدريس قوية: زادت قدراتهم على تقديم استجابة جماعية ناجحة لتلبية متطلبات تقويم الجودة. ويُعد أسلوب الإدارة فى جميع المستويات بالمؤسسة عاملاً آخر فى هذا الشأن. والأهمية التى يجدها تقويم الجودة، وأنواع أنظمة الجودة الداخلية المطبقة ومدى تطبيقها بصورة متسقة فى كل المؤسسة، سوف يتم تحديدها فى الغالب بواسطة اتجاهات مديري المؤسسات والأقسام.

وتعد الحكايات المؤسسية. القصص البطولية فى عبارات (Burton clark, 1970) محددات رئيسة للثقافة داخل المؤسسات، وتفرض قيوداً على القيادات الحالية والمديرين والهيئة الأكاديمية أيضاً. والتاريخ السابق لتقويم الجودة سيكون له أهمية خاصة. والتجارب الجوهرية الماضية يمكن أن توفر الثقة والخبرة، لكنها فى الوقت نفسه يمكن أن تسبب الالتزام والرضا الذاتى وأيضاً السخرية. كما أن قلة الخبرة يمكن أن تسبب القلق، بل حتى الخوف، لكن يمكن أن تجلب أيضاً الحماس والالتزام. إلا أن التجارب الماضية السيئة لتقويم الجودة، بصفة خاصة، يمكن أن يكون لها تأثيرات فى المدى البعيد فى المواقف المؤسسية. :بالقدر نفسه، فإن «الهيكل» المؤسسية القديمة قد يكون لها تأثير «القبلة الموقوتة» عندما يقترب تاريخ إجراء التقويم.

والخصائص المؤسسية ذات النظام المختلف تؤثر فى معدل وتوقيت التغير المؤسسى. والتغير السريع المستمر يمكن أن يخلق صعوبات فى تقويم الجودة، ويعطى منهجية

بدون ترو لعملية تقويم الجودة (انظر الفصلين الخامس والسادس). لكن التغير على الأقل يبين أن الممارسات المؤسسية القائمة تتعرض للمساءلة، وأن الأسئلة التي يتم إثارتها بصورة جوهرية نادراً ما تحتوى على مفاجآت. وغياب التغير يجعل تقويم الجودة أكثر انسياباً وأقل إرباكاً. لكن المسائل المطروحة فى عملية تقويم الجودة قد تكون محيرة فى المؤسسات التى تسود فيها العادات والتقاليد.

أما المؤسسات التى بدأت التغيير، فيمكن أن يقدم تقويم الجودة مساعدة مفيدة لجيل هذه المؤسسات وإدارتها. وقد قدمت دراسات الحالة للإدارة المؤسسية للتعليم العالى والدراسات الأخرى عدداً من الأمثلة لتقويم الجودة المستخدمة باعتبارها أداة للإدارة (Brennan, Frederiks and Shah, 1997). وقد يكون الغرض من ذلك هو التعامل مع المشكلات المعروفة، وتقديم سياسات جديدة، أو تغيير الهياكل القائمة. وأياً كان هدف الإدارة، يمكن لتقويم الجودة أن يوفر الغطاء القانونى الخارجى لاتخاذ الخطوات اللازمة لتنفيذ الهدف. إن إدراك التهديد الخارجى يمكن أن يكون فرصة لاتخاذ الخطوات التى قد تكون بدون ذلك المبرر غير مقبولة فى المؤسسة.

لقد نبه مارتن تراو (Martin Trow) وغيره إلى العلاقة الوثيقة بين تقويم الجودة، وما يسمى بالبراعة الإدارية فى التعليم العالى (Trow, 1994b)، وهذا ما سنتناوله بالتفصيل فى الفصول اللاحقة، وهو ما يتعلق بأثر تقويم الجودة. وعلى كل حال، لقد أوضحنا مرثياتنا فى أن تقويم الجودة يتضمن دائماً إعادة توزيع السلطة داخل المؤسسات، وما بين المؤسسات والهيئات الخارجية. وإذا ما كان بالإمكان ملاحظة التوجه العام، فإنها توجه نحو تعزيز السلطة المركزية على المستوى المؤسسى؛ من ثم إضعاف السلطة على مستويات الدولة والوحدات الأساسية والأكاديميين.

وحتى فى الهياكل المتطورة، يتم تفويض السلطة على مستوى الوحدة الأساسية من السلطة المركزية المؤسسية، بدلاً من أن تبقى مجمعة لدى الوحدة الأساسية. وبعبارة أخرى فإنها تتخذ شكلاً من أعلى إلى أسفل بدلاً من أسفل إلى أعلى. وسوف نتناول فى الفصول اللاحقة كيف أن أساليب الإدارة المختلفة تتفاعل مع الطرق المختلفة لتقويم الجودة للحصول على نتائج مختلفة. وفى هذه اللحظة سوف نلاحظ فقط أن السلطة الإدارية تميل لأن تكون مرتبطة بالإجراءات وموثقة فى ظل بقاء بيانات الأداء واستخدامها فى اتخاذ القرار، وكذلك فى بقاء سرعة الاستجابة للمتطلبات الخارجية مع تحديد الأهداف والمسؤوليات الداخلية. ويختلف حدوث هذه المزايا الخاصة بالإدارة بين المؤسسات والدول. وسوف يتم توضيح صلة هذه العوامل مع تقويم الجودة فى الفصل السادس.

إنّ التعقيدات الثقافية المؤسسية ضخمة، لكنها ذات أهمية حيوية لفهم الدور الذي يلعبه تقويم الجودة في إحداث التغير. وفي بقية هذا الفصل نقوم بوصف الأطر المؤسسية لست من دراسات الحالة للمؤسسات المضمنة في دراسة الإدارة المؤسسية في التعليم العالي. ولن ندعى بالضرورة أن تلك الحالات نموذجية، حقاً نحن نصدق أن هذه الاختلافات بين هذه الحالات تتحدى علم النماذج البسيط، لكنها على كل حال توفر توضيحات عن عدة نقاط تم إثارتها فيما سبق، وتعد عناصر تذكيرية مفيدة للتنوع القائم في الحياة الداخلية لمؤسسات التعليم العالي.

### التقويمات المتعددة والتخطيط في جامعة فرنسية:

تُعد جامعة لويس باستير إحدى الجامعات العلمية والطبية الرائدة في فرنسا. وتضم (١٧) وحدة مؤسسية مستقلة يدرس فيها نحو (١٨,٠٠٠) طالب. ويدعم برامجها التعليمية بحوث أساسية متطورة تقوم بها (٦٠) وحدة للأبحاث. وتجد الجامعة التقدير نظراً لإنجازات أبحاثها على المستوى الوطني والعالمي.

وتقع الجامعة في ستراسبوج بالقرب من الحدود الألمانية والحدود السويسرية وفي مقر المجلس الأوروبي والبرلمان الأوروبي. وهناك بُعد عالمي ينعكس في أعمال الجامعة: لأن (١٤٪) من مجموع الطلاب أجنبي، و(٢٥٪) من أساتذتها الذين تم التعاقد معهم بين عامي (١٩٩١) إلى (١٩٩٤) كانوا أجنبي، كما قامت الجامعة بعقد (٧٩) اتفاقية مع مؤسسات أجنبية وهناك (٣٤) برنامجاً بموجب اتفاقيات مشروع عمل اللجنة الأوروبية لحركة انتقال طلاب الجامعات، المعروف اختصاراً بـ (أراسموس).

واستناداً إلى ما تقدم، فإن جامعة لويس باستير لها شهرة عالمية قوية في مجال البحث يجب أن تحافظ على استمرارها. لكنها ليست محصنة ضد أنواع التغيرات التي تؤثر في مؤسسات التعليم العالي الأخرى وفي الدول الأخرى. فقد أوضح كتاب دراسات الحالة زيادة في عدد الطلاب الملتحقين بالجامعة وفي تنوع البرامج، والحاجة إلى التدريب المهني، وتغير أساليب أصول التدريس بما في ذلك استخدام أساليب الوسائط المتعددة.

وجامعة لويس باستير كغيرها من مؤسسات التعليم العالي في فرنسا، خاضعة للأساليب الجديدة للفقود بين الحكومة المركزية والجامعات. هذا التغير في العلاقة بين التعليم العالي والدولة في فرنسا قد أعطى استقلالية جديدة للمؤسسات، وشمل إنشاء أنظمة جديدة للتخطيط والتقويم على المستوى الوطني. وهذه العلاقات المتغيرة

مع السلطة المركزية للدولة تبتعتها تطوير العلاقات مع المصالح الاقتصادية والاجتماعية، وكذلك العلاقات التي تتضمن القوانين والتقويم.

حسبما أورد كتاب دراسة الحالة، إن العوامل الأخرى التي هيأت الإطار لتقويم الجودة في لويس استراسبورج، تشمل النمو في انفتاح الجامعة على المستوى العالمي، وحركة انتقال الطلاب، وممارسة المهارات المكتسبة، ونمو التدريب المستمر، وكذلك نمو المنافسة بين الجامعات الفرنسية. وعلى الصعيد الداخلي: أدى ذلك إلى التوسع في نطاق أهمية المسؤوليات الإدارية التي تتحملها الهيئة الأكاديمية المعنية. فقد أصبح الاحتياج إلى التخطيط والأدوات الإدارية الأخرى لدعم أعمال مديري الجامعة حقيقة واقعة، وأصبح تقويم الجودة ينظر إليه باعتباره من هذه الأدوات. وفي هذا الشأن أورد كتاب دراسة الحالة ما يلي:

من أجل الحصول على أدوات التخطيط اللازمة لاتخاذ القرار وتطوير السياسات المؤسسية، ولكي تحصل على المعلومات التي تمكن الجامعة من معرفة وضعها تجاه منافسيها على المستويين الوطنى العالمى، قامت جامعة لويس باستير تدريجياً بتطوير سياساتها المتعلقة بتقويم الجودة من خلال الجمع بين التقويم الذاتى، وإجراءات التقويم الخارجى التي يتم تنفيذها بواسطة هيئات خارجية عامة أو خاصة. والمؤشرات التي تم تجميعها من خلال هذه التقييمات تعتبر مهمة لعملية التفاوض من أجل الحصول على عقد السنوات الأربع الذي يحدد العلاقات التعاقدية بين الوزارة والجامعة ويحدد كذلك، عدد الوظائف والموارد المالية التي توفرها الحكومة المركزية، استناداً إلى السياسات المقترحة من قبل الجامعة للسنوات الأربع القادمة. وتقدم عملية إعداد هذا العقد أيضاً، الفرصة للتقييم وهو خطوة مهمة لإعداد هذه السياسية (Cheminat and Hoffert, 1998:3).

تخضع الجامعة لسلسلة من التقييمات الخارجية والداخلية، ونرى أن تلك التقييمات تقدم نظرة عامة مفيدة عن طريقة عمل الجامعة؛ فيتم الاستفادة منها في البيئات المختلفة لاتخاذ القرار. وقد ركز كتاب دراسة الحالة على أهمية الطرق ذات الأوجه المتعددة التي تم تقديمها من خلال سلسلة التقييمات.

ومن خلال جمع مزيج من التقييمات المتنوعة المستقلة والمؤشرات فقط، يمكن تقديم المعلومات التي يحتاج إليها فريق الإدارة لتوجيه خياراته، وتحديد الاتجاهات التي يتعين تطوير الجامعة نحوها (Cheminat and Hoffert, 1998:3t).

وتعتبر الجامعة موضوعاً لسلسلة من التقديرات الخارجية والداخلية. كما أنها تعتقد أن هذه التقديرات تمنحها رؤية مفيدة عن طريقة عمل الجامعة يمكن أن تُستخدم في

أطر متعددة لاتخاذ القرار. ويؤكد كتاب دراسة الحالة على أهمية الطريقة المتعددة الأوجه التي تمنحها سلسلة التقديرات.

إن ضم عدد من التقديرات المستقلة والعديد من المؤشرات فقط هو الذى يستطيع تزويد فريق الإدارة بالمعلومات التى يحتاج إليها؛ لكى يوجه قرارته ويتعرف على الاتجاهات التى يجب على الجامعة أن تطورها (Cheminat and Hofert, 1998:11).

ولقد قدمت دراسة الحالة لجامعة لويس باستير عدداً من الأمثلة حول التفاعل بين التقويم والسياسات المؤسسية. وكما تمت الإشارة إليه، فإن الجامعة تخضع لتقويمات متعددة ومختلفة. وبدلاً من اعتبار تلك التقويمات عبئاً ثقيلاً، يبدو أن الجامعة ترغب فى بقائها واستخدامها فى أغراضها الخاصة، وهى الأغراض المستمدة من الإطار النظامى الذى يحكم العلاقات بين التعليم العالى والدولة فى فرنسا (مثل نظام التعاقد) واحتياجات الجامعة لتطوير نفسها، وهى تعكس رغبتها فى الحفاظ على موقعها باعتبارها جامعة عالمية رائدة للبحث، وذلك من خلال تحقيق التوافق بنجاح مع الأحوال الخارجية المتغيرة.

### المسؤولية والتطوير فى جامعة ويلز؛

تعتبر كارديف أكبر مؤسسة متكاملة فى جامعة ويلز الفيدرالية. وتضم (٢٥) قسماً وكلية ونحو (١٤٠,٠٠٠) طالب. وقد خضعت الجامعة ضمن بقية جامعات المملكة المتحدة. خلال كتابة دراسة الحالة. إلى ثلاثة أنواع مختلفة من تقويمات الجودة الخارجية مرتبة كما يلى: التدريس، والبحث، وإجراءات تأكيد الجودة المؤسسية وذلك فى الوقت الذى كانت تكتب فيه الحالة الدراسية. وقد خضعت أيضاً عدد من الأقسام القائمة بذاتها للتقويم والاعتماد بواسطة هيئات مهنية خارجية.

تمتلك الجامعة سياسات متطورة للجودة المؤسسية تم توضيحها بالتفصيل فى دراسة الحالة. وهى مستمدة فى أغلب أجزائها، من الخطة الشاملة للجامعة، والتى تشير إلى إنجاز وتعزيز الجودة وأهمية الاستجابة إلى احتياجات التغير وطموحات الطلاب. وكما أوضح كتاب دراسة الحالة، أنه يصعب أن ننسب سياسات المؤسسة الخاصة بالجودة مباشرة لوجود متطلبات للجودة الخارجية؛ لأنها تعكس أيضاً احتياجات موجودة أصلاً فى كل الأحوال. وبعضها مستمد من ضم كلية كارديف الجامعية لمعهد جامعة ويلز للعلوم والتقنية فى مؤسسة جديدة فى عام ١٩٨٨م. وهذا التغير، إضافة إلى التغيرات الأخرى التى شهدهتها الجامعة يعكس تطورات بيئية واسعة من ضمنها

إدخال عملية تقويم الجودة الخارجية وهو أيضاً جزءاً من هذه التغيرات. وقد تم توضيح مدى التغيرات في تقرير دراسة الحالة كما يلي:

« تعكس تغيرات كبيرة في ثقافة التعليم العالي نفسه: إذ تعكس الإدراك العالي باستخدام جداول الطبقات، وقد تعكس سوء الاستخدام لهذه الجداول في بعض الأحيان؛ كما تعكس نظرة عامة للناس إلى احتياطي التعليم العالي ورفع الوعي الوطني والعالمي تجاه الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وتشكل التغيرات جزءاً من استجابة الجامعة للزيادة في أعداد الطلاب بواقع (٢٥٪) خلال السنوات الخمس الماضية، ولعملية التحديث والتوقعات العالية من طلابها (Daniels, 1998).

يبدو أن جامعة كارديف بويلز قد طورت آليات مفصلة للجودة خلال التسعينيات، ولقد عكس إيجاد هذه الآليات مزيجاً من الاهتمامات التي تتضمن أشكالاً جديدة من المسؤوليات. وتصورات عامة للناس تجاه التعليم العالي، كما شملت الاحتياجات الناتجة عن التوسع، وتغير المنهج وتوقعات الطلاب.

### إنشاء مؤسسة جديدة في فنلندا؛

بينما لويس باستير وكارديف جامعتان عالميتان مؤسستان جيداً وتسيان إلى مزيد من الشهرة، يُعد معهد فانتا للتقنية في فنلندا مؤسسة جديدة وصغيرة نسبياً تبحث عن تحقيق الاعتراف بها وعن تلبية الاحتياجات الإقليمية في المقام الأول.

أقامت فنلندا خلال التسعينيات قطاعاً غير جامعي لمعاهد التقنية على أساس تجريبي، شمل دمج المعاهد القائمة ونظام الترخيص، استناداً إلى تقويم خارجي تم إعداده من قبل مجلس تقويم التعليم العالي. وقد كان تطوير ذلك القطاع تنافسياً إذ يمكن أن تتقدم المعاهد القائمة للحصول على ترخيص لتصبح كلية للتقنية والعلوم التطبيقية. ويظهر أن عدداً محدوداً فقط من التراخيص سيتم منحها للمتقدمين (Antikainen and Mattila, 1998).

وفي الوقت الذي كان يتم فيه إعداد دراسة الحالة كان معهد فانتا للتقنية مؤسسة قائمة تضم (١٥٠٠) طالب، ويُعد واحداً من (٢٨) مؤسسة تقدم التعليم العالي على المستوى المهني في فنلندا. وقدم المعهد للحصول على الترخيص وفشل في ذلك، أي فشل في أن يصبح معهداً للتقنية له الوضع المعترف بها.

وكان وضعه « معهداً تجريبياً للتقنية»: ومنذ كتابة دراسة الحالة، توسع المعهد

من خلال الاندماج مع ثمانى كليات فى أجزاء مختلفة من محافظة بوسيماننا: ليصبح مؤسسة تضم (٨,٠٠٠) طالب، جعلته أكبر معهد للتقنية فى فنلندا.

ولهذا أصبح معهد فانتا فى وسط عملية بناء المؤسسة. ووفقاً لذلك كان المحور الرئيس تجديد الطلب للحصول على الترخيص كمعهد للتقنية، على الرغم من أن مثل ذلك الطلب قد يتطلب أن يكون لأجزاء مختلفة من المؤسسة الجديدة، وأن يتم تقديمه فى سنوات مختلفة اعتماداً على استكمالها للمتطلبات حسب التقويم الداخلى والخارجى.

تُقدم حالة فانتا عرضاً واضحاً للمهام الثنائية لتقويم الجودة فى مجال (١) تأمين الموقف الخارجى، (٢) ودعم التطوير الداخلى.

يُعد التقويم أداة مركزية فى تطوير معهد التقنية حيث يمكن من خلال ذلك الحصول على المعلومات الضرورية لتوجيه جميع نشاطات المعهد وتحسينها. ويمكن القول إن التقويم يتضمن فى جوفه الحاجة إلى التغير. والتقويم الخارجى له أهمية حيوية من أجل الحصول على المعلومات الموضوعية (Antikainen and Mattila,1998:10).

وفى حالة قيام معهد التقنية بالتقويم الذاتى والتقويم الخارجى، باعتباره جزءاً من عملية الترخيص يتم القيام بتقويم خارجى إضافى من أجل عمليات تطوير المعهد نفسه.

وفى الوقت الذى كان يتم فيه كتابة دراسة الحالة، كان العمل يجرى فى إقامة نظام وطنى لتقويم الجودة الخارجى فى فنلندا، ولم تكن أساليب المجلس الجديد لتقويم الجودة فى التعليم العالى واضحة. كما أن تجربة معهد التقنية للتقويم الخارجى باعتباره جزءاً من عملية الترخيص كانت محبطة. لكن كتاب دراسة الحالة أكدوا على الحاجة إلى تقويم الجودة الخارجية باعتباره جزءاً من تطوير معهد التقنية. وقد أشاروا بصفة خاصة إلى الرابط بين التقويم والتخطيط اللامركزى.

إن أحد أسباب إجراء عمليات الجودة الداخلية الرئيسة فى المعاهد هو أن نظام التخطيط المركزى للتعليم لم يعد له وجود فى فنلندا. وبموجب نظام التخطيط اللامركزى تم إدخال المناهج فى كل مؤسسة بصورة منفصلة، مع التركيز على العوامل المحلية والفوائد التعاونية. وعموماً عند تطوير نظام التقويم الداخلى لأى معهد للتقنية يجب وضع اعتبار للمبادئ التى تؤكد العوامل المحلية (Antikainen and Mattila,1998:10).

## أقسام تواجه مشكلات فى أمستردام:

إذا كانت دراسة الحالة لمعهد فاندا للتقنية قدمت نموذجاً مفيداً عن دور تقويم الجودة فى بناء مؤسسة جديدة، فإن دراسة الحالة لجامعة أمستردام توضح كيف أن ضغوط التغير التى تواجه المؤسسات الكبيرة القائمة بشكل جيد يمكن أن تؤدى إلى نشوء نشاطات تقويم الجودة الداخلية. جامعة أمستردام مؤسسة كلاسيكية تضم (١٤) كلية، و(٢٦,٠٠٠) طالب. وتناولت دراسة الحالة الظروف التى تواجه كليتين فى الجامعة هما: كلية علم النفس، وكلية الاقتصاد. وتعد دراسة الحالة لجامعة أمستردام أكثر الدراسات وضوحاً وشفافية فى بيان المشكلات التى تواجهها معظم الجامعات، وقد بين كتاب دراسة الحالة الوضع فى كلية علم النفس بالجامعة على النحو التالى:

شهدت كلية علم النفس فى أوائل التسعينيات عدداً من المشكلات التعليمية بما فى ذلك الزيادة الهائلة فى عدد الطلاب الملحقين بالكلية، ووصل العدد إلى ذروته فى عام (١٩٩٢م)، حيث بلغ عدد طلاب السنة الأولى (٧٥٠) طالباً، و صعب ذلك تدن كبير فى المستوى العلمى والنتائج، حالة من عدم الرضا الشديد لدى الطلاب عن البرامج الثقيلة ذات الطبيعة المجهولة، فضلاً عن الجمود وسط هيئة التدريس، إضافة إلى شكاوى حول مستوى العديد من الامتحانات والمحتوى الضعيف للمنهج، ومضمون المقرر غير المرضى وإدارة الطلاب الضعيفة، والمعلومات المنسقة تنسيقاً سيئاً عن الطلاب الواعدين والمعلومات الضئيلة عن الطلاب الملحقين بالدراسة، وقلة التقويم التعليمى المنتظم، وعدم وجود المتابعة وغير ذلك من السلبيات إضافة إلى ذلك يشعر الطلاب بأنهم غير مرغوب فيهم، ويحسون بالأسى حيال العيوب الكيفية (يتمنون فقط لو كان المعلمون جيدين أو إذا كانوا يتلقون توجيهات أفضل)، فى حين يعزو المعلمون ذلك إلى المشكلات المتعلقة بضخامة أعداد الطلاب، وإلى النقص فى الدافع (هناك عدد كبير من الطلاب مستوياتهم متدنية وكسالى .. إلخ). (De Klerk, 1998: 11).

قد يكون هذا الوصف التصورى مألوفاً لدى القراء عن كثير من الجامعات الكبيرة الأخرى. وتستطرد دراسة الحالة لتقديم وصفاً عن الخطوات التى تم اتخاذها بواسطة الكلية لتصحيح الأوضاع. وشملت تلك الخطوات التقويم الذاتى والمتابعة المستمرة. وكانت هناك بالفعل مشكلات حقيقية، ولعب التقويم الداخلى دوراً فاعلاً فى تصحيحها وعلى كل حال، يجب الإشارة إلى أنه قبل سنوات قليلة تم تقويم تجربى خارجى لكلية علم النفس بواسطة لجنة خارجية من جمعية الجامعات الهولندية (VSNU). وهذه الجمعية تقوم بالتقويم على مستوى الموضوع للجامعات الهولندية منذ أواخر

الثمانينيات. ويبدو أن هذا التقويم الأخير لم يكن تقويماً عميقاً، واعتبره كتاب دراسة الحالة عملية بيروقراطية تستدعى التعاون. وكتبوا في التقرير التالي:

لقد تضمن التقرير الودى والمفضل (وفوق كل ذلك السري) نقاطاً قليلة حول الانتقادات، وركز على عدد من الأمور التنظيمية والإجرائية، ومن ناحية فعلية كان التقويم ونتائجه قليلة الأهمية للكلية (De Klerk, 1998:11).

ولكى نكون عادلين تجاه نظام تقويم الجودة لجمعية الجامعات الهولندية (VSNU)، يمكن القول إن التقويم الذى أجرته الجمعية على كلية علم النفس بعد بضع سنوات لاحقة كان يبدو أكثر عمقا وفائدة للجامعة. لكن هذا التقويم الثانى تم فى وقت كان فيه موضوع الجودة يحظى بتقدير عالٍ فى جدول أعمال الأعضاء. والتقويم الخارجى لم يترك الأمور كما هى، بل عكس المشكلات الحقيقية التى كان الأعضاء يتمنون طرحها. وقد بينت دراسة الحالة لكلية الاقتصاد بجامعة أمستردام سيناريو مختلفاً تماماً. فقد كان التقويم الخارجى الذى تم تنفيذه عام (١٩٩٠) حاسماً، حيث أوضح المنهج، والدعم التعليمي، وجودة فن التعليم، وتطوير السياسات التعليمية على نطاق الكلية، أنها جميعها تعتبر دون المتوسط. وعلى الرغم من ذلك، لا يبدو أن ذلك التقرير الحاسم قد أدى إلى اتخاذ أى فعل داخل الكلية. ولا يعود ذلك لأن الانتقادات جرى حولها خلاف: بل لأن نشوء أزمة فى إدارة الكلية، حسبما أورد كتاب دراسة الحالة، جعل التقويم السلبي للتعليم يتوارى أمام تلك الأزمة (De Klerk, 1998:16).

وترتب على أعمال التقصى الداخلية فى الجامعة حول طبيعة تلك الأزمة وأسبابها، صدور تقرير كان أكثر انتقاداً من التقويم الخارجى. فقد انتقد جودة البحث واعتبر العمليات والهيكل الأكاديمية غير مرضية. وبين أن العوامل الثقافية والإدارية هى السبب فى المشكلات الخطيرة التى تواجهها الكلية.

وتم اختيار عدم وجود التماسك الاجتماعى فى الكلية باعتباره محدداً رئيساً لحالة الأزمة الناشئة؛ لأن المنظمة لم تعمل كمجتمع بلفة مجموعة من الناس مرتبطين بمهمة وثقافة مشتركة. فقد وُجد أن الكلية فى الناحية الداخلية مقسمة حسب الأقسام المختلفة. أما من الناحية الخارجية فلقد اتسمت الكلية بموقف عدائى تجاه الإدارة المركزية، باعتبار أن تلك الإدارة تمارس التمييز ضد الكلية فى النواحي المالية (De Klerk, 1998:16).

وأوضح كتاب دراسة الحالة الخطوات التدريجية والفاعلة التى اتخذتها الكلية والجامعة للتصدى للمشكلات التى تم تحديدها من خلال تقويم الجودة الداخلية

والخارجية. وقد أوضح ملخص لتقويم لاحق قام به مجلس إدارة الكلية عام (١٩٩٥) أن الكلية أصبحت الآن تحت سيطرة إدارية حازمة، ولديها مكتب مهني متخصص يقوم بعمليات منتظمة، وأن الكلية قد قامت بإعادة تصميم النهج الذي سيتم تطبيقه في العام الدراسي القادم (De Klerk, 1998: 16).

تذكرنا دراسة الحالة الخاصة بجامعة أمستردام، أن الجامعات الكبيرة والمشهورة أيضاً قد تعاني مشكلات حقيقية وخطيرة فيما يتعلق بالجودة، لكن يمكنها أن تُوجد الإدارة والقدرة لاتخاذ ما يمكن عمله تجاه تلك المشكلات. وفي حالة أمستردام يبدو أن التقويم الخارجى كانت له أهمية قليلة نسبياً. وعلى كل حال، لن نفترض أن ذلك هو الحال دائماً، كما لن نفترض أن مشكلات الجودة في الجامعات يتم تحديدها دائماً، واتخاذ إجراءات داخلية حيالها. وقد أكد كتاب دراسة الحالة على أهمية البيئة المؤسسية باعتبارها عاملاً رئيساً متغيراً يؤثر في فعالية تقويم الجودة.

يمكن تحقيق التقويم والاستجابة المثالية فقط من خلال بيئة هادئة قليلة الاحتكاكات، حيث يكون التقويم الخارجى هو العامل المناسب. وفي الواقع التقويم الخارجى كونه أحد العوامل التي تؤثر في التنمية المؤسسية (De Klerk, 1998: 17).

وهذا قد يعنى أن التقويم الخارجى أقل فعالية في الأحوال التي تحتاج إليه فعلياً. وعلى كل حال، مثل هذه الخلاصة قد لا تكون مكتملة. ومؤسسات التعليم العالي قادرة على التعامل مع مشكلاتها، لكنها قد تحتاج إلى محفزات للقيام بذلك، وهذه المحفزات قد تأتي أحياناً من تقويم الجودة. وعلى كل حال، هناك عوامل أخرى يمكن أن تحدث التغير في الجامعات والتقويم الخارجى ليس فعالاً دائماً، خاصة إذا كانت البيئة المؤسسية لا ترحب به.

### تقويم الجودة في إطار إيطالى عالى التنظيم؛

يُعد تقرير دراسة الحالة الخاصة بجامعة كافوسكارى في البندقية مثيراً للاهتمام؛ لأن هذه المؤسسة طبقت في السنوات الأخيرة نظام الجودة الداخلية على الرغم من أن إيطاليا لا تمتلك نظاماً وطنياً للجودة. واختارت الجامعة أن تشارك في البرنامج العالمى لتقويم الجودة المؤسسية التابع لجمعية الجامعات الأوروبية (CRE).

ويتسم الإطار المؤسسى في حالة جامعة كافوسكارى بأنه واحد من الأطر الحديثة النمو والجديرة بالذكر، وتعانى قصوراً في التمويل وهياكل معقدة لاتخاذ القرار. وخلال

(١٠-١٢) عاماً ازداد عدد منسوبي جامعة البندقية بواقع (٧٠٪) ليصل إلى (١٩,٠٠٠) طالب في عام (١٩٩٥م)، وبلغ معدل عدد الطلاب إلى الأساتذة ما يعادل (٥٦) إلى (٥) على التوالي، مقارنةً بالمعدل الوطنى البالغ (٢٩) طالباً، مقابل (٨) أساتذة. ومعدل العاملين غير هيئة التدريس يعتبر أيضاً معدلاً عالياً بواقع واحد من العاملين عن كل (٤٤) طالباً، فى حين أن المتوسط الوطنى يبلغ واحداً لكل (٢٥) على التوالي. وقد تم تجنب الزحام المفروض فى المحاضرات: لأن عدداً كبيراً من الطلاب لا يحضر المحاضرات. تجنب من الصعب على أى طالب أن يكمل دراسته خلال المدة الزمنية المقررة. ويؤكد مبدأ التمثيل الديمقراطي المتبع فى هياكل اتخاذ القرار أن القرارات يتم اتخاذها دائماً بالاتفاق الجماعى. على ذلك، فإن القرارات لم يتم تفويضها لشخص واحد.

وتقدم الجامعة نموذجاً للوضع الأوروبى الكلاسيكى فى الجمع بين القوانين التفصيلية للدولة، مع التقاليد الخاصة بالاستقلالية التامة لأساتذة الجامعة. وتقرر الدولة المنهج بشكل عام، فى حين يقرر الأستاذ ما سيدرسه. فالجامعة سيطرتها قليلة على المنهج (بسبب السيطرة المركزية) وعلى المقرر بسبب الحرية المتاحة للأستاذ (9) (Werglein and Savoia, 1998).

إلا أن سيطرة الجامعة قليلة فى مجال التوظيف فيما يتعلق بالأشخاص الذين تتعاقد أو فيما يتعلق بما هو المطلوب ممن تتعاقد معهم. ويتعين على الأستاذ الجامعى حسب القانون أن يدرس على الأقل مقررًا واحدًا فى كل سنة (٧٢ ساعة)، لكن هناك حوافز قليلة للتدريس أكثر من الحد الأدنى. وبالمثل فإن سلطة الجامعة محدودة على نشاط البحث، ولا تتم مراجعة أداء البحث. ويُعد التطوير المهنى أو الترقية هو السبب الوحيد لإجراء البحوث ونشرها. وعلى كل حال، فإن منح الترقيات لا تتم السيطرة عليه على مستوى الجامعة، يعنى أن المؤسسة لا تملك السلطة على هذه العملية (ص ٢٤)، وقد لخص كتاب دراسة الحالة القيود التى تواجهها جامعتهم بأنها مرتبطة بنقص الموارد المالية وضيق المساحة والقيود الوطنية فى التوظيف، سواء فى هيئة التدريس أو غير هيئة التدريس، وكذلك القيود الوطنية المتعلقة بفتح برامج دراسية جديدة، إضافة إلى القيود المفروضة من قبل الهيكل الخاص باتخاذ القرار فى الجامعة (ص ٢٥).

إزاء هذه القيود والأحوال الصارمة، ليس من السهل أن ترى ما يمكن أن يحققه تقويم الجودة، لكن الإطار الوطنى للتعليم العالى فى إيطاليا بدأ يتغير تدريجياً، مصحوباً بآليات للتمويل. فقد أدخل القانون المالى لعام (١٩٩٤م) تخصيص مدفوعات شاملة من الوزارة تحول للجامعة، بدلاً من نظام تحويل مدفوعات لفرض معين غير

قابل للتعديل والاستخدام في غرض آخر. وهذا النوع الجديد من المنحة ليس به قيود؛ لأنه يسمح للجامعة أن تخصص الموارد حسب أولوياتها. كما أعطت الوزارة الجامعات أيضاً حق زيادة رسوم الدراسة على الطلاب، وفي الوقت الذي كان يتم فيه إعداد دراسة الحالة كان يجري النظر في تغيير أسلوب التمويل، بحيث يصبح مبنياً على مستويات الأنشطة (خاصة عدد الطلاب) ومستويات الكفاءة بدلاً من الاستناد إلى مستوى الصرف السابق.

وقد اقترنت تغيرات أخرى على المستوى الوطني برغبة الجامعة في تطوير دورها الإقليمي والدولي، مما ساعد على توفير إطار لإدخال تقويم الجودة.

يظهر أن تطبيق تقويم الجودة في جامعة كافوسكارى كان - جزئياً - وهو قرار لمساعدة الجامعة لاستغلال المرونة الواسعة نسبياً، الناتجة عن التغيرات في البيئة الوطنية مثل: بدء تحرير القوانين. وعلى كل حال، أشارت دراسة الحالة أن وحدة التقويم الداخلية في الجامعة تم إنشاؤها بهدف تلبية متطلبات اثنين من القوانين الوطنية. وعموماً يبدو أن التقويم في جامعة كافوسكارى يُعنى بدرجة كبيرة بتحسين الكفاءة. ومع مرور الوقت قد يصبح الأداة التمهيدية لممارسة قدر كبير من النواحي الإدارية في الجامعة. وعلى كل حال، في الوقت الذي كان يتم فيه كتابة دراسة الحالة، لاحظ كتاب الدراسة أنه لم يكن للتقويم سوى أثر ضئيل في اتخاذ القرار الداخلي. وبالنظر إلى التعقيدات المتعلقة بهياكل اتخاذ القرار، نجد أن النتائج نادراً ما تكون مفاجئة. وتسعى وحدة التقويم إلى ربط نشاطاتها المستقبلية بالمسائل الإدارية الإستراتيجية للجامعة في محاولة لزيادة فوائدها في اتخاذ القرار.

### تقويم الجودة من أجل زيادة الإنتاجية في المكسيك؛

نتقل من دراسة حالة لنظام التعليم العالي خاضع للأنظمة والقوانين بدرجة عالية، إلى دراسة حالة في بلد تعتبر فيه الاستقلالية القانونية للجامعات تقليداً تم اتباعه معظم هذا القرن. ففي المكسيك تحظى الجامعات العامة بقدر كبير من الحرية في تحديد سياساتها الأكاديمية، والسيطرة على الموارد المالية التي تحصل عليها من الدولة. والموضوع الأخير الخاص بالموارد المالية يتم مناقشته مباشرة من خلال وسائل العلاقات غير الرسمية بين الجامعات والسلطات التعليمية.

وتعد جامعة العاصمة المستقلة (UAM) بمدينة المكسيك مؤسسة كبيرة تضم نحو (٤٠,٠٠٠) طالب. وهي مؤسسة مميزة تم تأسيسها في عام (١٩٦٨) بعد فترة

اضطرابات طلابية في تلك الفترة. وهدفت إلى توفير نموذج لجامعة بديلة للجامعات النمطية، بحيث تتصدى للانتقادات التي وجهها الطلاب لتلك الجامعات. وتتضمن سماتها المميزة، اللامركزية، وهي قائمة في ثلاثة مبادئ كبيرة مستقلة، تضم تشكيلة واسعة من أساتذة الجامعة الذين يعملون بانتظام دواماً كاملاً بالجامعة (عكس ما هو موجود في الجامعات الأخرى بالمكسيك؛ إذ يعمل جزء كبير من هيئة التدريس دواماً جزئياً)، إضافة إلى هيكل تنظيمي إداري يهدف إلى تعزيز علاقات وثيقة بين عمليات التدريس والبحوث. والجامعة لديها إدارة تتعلق بالكلية. ونظراً لسماتها الإبداعية العديدة (ليست الظروف السياسية المحيطة بإنشائها فحسب)، تتمتع جامعة العاصمة المستقلة بمستوى دعم مرضٍ من الحكومة منذ إنشائها.

وعلى كل حال، فقد أدت الأزمات الاقتصادية في المكسيك خلال الثمانينيات إلى تقليص حاد في تمويل جميع الجامعات الحكومية. وقد أثر ذلك في رواتب الأكاديميين والموظفين الإداريين خاصة.

وقد تزامن ذلك مع الوقت الذي أثار فيه بعض المفكرين والاقتصاديين، بل أحياناً بعض حكومات الدول المختلفة مسألة الفائدة الاجتماعية للإنفاق الحكومي. وقد أدى تقليص النفقات إلى ترك كثير من الأكاديميين لعملمهم في الجامعات العامة للالتحاق بقطاعات حكومية أخرى، أو القطاع الخاص، أو الجامعات الخاصة التي سجلت خلال هذه الفترة نمواً ملحوظاً، وكانت قادرة على دفع رواتب منافسة لمنسوبيها. وقد بقي الأكاديميون الآخرون في الجامعات العامة غير أن التزامهم بأعمالهم قد قل؛ لأن معظمهم قد أجبر على ممارسة عمل إضافي آخر لدعم دخلهم (Valenti and Varela, 1998:5).

وفي أواخر الثمانينيات تحسنت الأحوال الاقتصادية للدولة وزادت الميزانيات المخصصة للتعليم العالي. لكن على كل حال، كانت الزيادات في الميزانية مشروطة، ويتم تطبيقها على أساس انتقائي. وكان التمويل الجديد للتعليم العالي يعتبر «مدفوعات استثنائية» إضافة إلى الرواتب العادية.

وعلى ضوء ذلك شهدت رواتب الأكاديميين زيادات مطردة في الفترة ما بين (١٩٨٩) إلى (١٩٩٠) باتباع المنطق المضاعف «فمن جهة كانت الزيادات العادية في الرواتب بما يتوافق مع القيود التي أوجدتها الحكومة والخاصة بسياسات مكافحة التضخم الاقتصادي، في حين أن الزيادات كانت من جهة أخرى عن طريق الحوافز الخاصة للإنتاجية وصلت في بعض المؤسسات، شاملاً جامعة العاصمة المستقلة، إلى ما يعادل (١٠٠٪) إلى (٢٠٠٪) من الراتب الأساسي. وهذا الدخل الإضافي يمنح بشكل متفاوت

حسبما تعكسه الإنتاجية السنوية لكل فرد وفقاً لآلية محكمة لتقييم الجودة التى تختلف فى كل مؤسسة من مؤسسات التعليم العالى (Valenti and Varela, 1998:6).

لقد أنشأت حكومة المكسيك أيضاً نظاماً وطنياً لتقويم الجودة فى التعليم العالى تديره الهيئة الوطنية للتعليم العالى، وهى تعمل على ثلاثة مستويات هى: التقويم الذاتى المؤسسى، وتقويم جودة البرامج الأكاديمية بواسطة لجان الزملاء، وتقويم الجودة للنظام الشامل للتعليم العالى بواسطة الهيئة الوطنية للتعليم العالى. وعلى كل حال، يجب ملاحظة التالى:

توافق مؤسسات التعليم العالى على متطلبات المعلومات الناتجة عن التقويم الذاتى تؤثر فى قرارات سلطات التعليم فيما يتعلق بتخصيص التمويل، كما أن المراجعة من قبل لجان الزملاء المعروفة باسم (Ciees) توفر المدخلات من أجل تحسين جودة البرامج (Valenti and Varela, 1998:6).

وهذا يقرب الفكرة المعتادة بأن التقويم الذاتى يُعنى أساساً بالتحسين فى حين يختص الخارجى بشكل رئيس بالمسؤولية وتوزيعها أو كليهما معاً.

وفى هذا السياق، تكون الحوافز الدافعة لجامعة العاصمة المستقلة لتطوير نظام داخلى فعال لتقويم الجودة واضحة. وسوف تسهم مصداقية نظامها للجودة فى تعزيز مطالبها لمزيد من التمويل من قبل الدولة، كما ستقلل من احتمالات تدخل التقويم الخارجى. كما يمكن أن تقدم فرصة لزيادة الرواتب للهيئة الأكاديمية، من ثم تقليل المعارضة لتقييم الجودة الموجودة فى مناطق أخرى. ونجاح هذه السياسة سوف يسهم أيضاً فى تعزيز منافسة الجامعة على مستوى التعليم العالى فى المكسيك وعلى المستوى الدولى.

هذا الوضع الخاص بجامعة العاصمة المستقلة يتضمن الوصول إلى اتفاقية عملية مع الحكومة تسمح للجامعة بأن تسيطر على آلية تقويم الجودة، من ثم تتجنب إمكانية أن بعض الآليات الأخرى التى لم تقم الجامعة بتصميمها ولا حتى بالسيطرة عليها قد تُفرض على الجامعة. ويتفق هذا مع ما يؤكد عليه أحد مستويات الجودة المحددة من قبل الهيئة الوطنية للتعليم العالى، وهو المستوى الذى يعمل، فى الواقع، بكفاءة تامة حتى اليوم والخاص بالتقويم الذاتى للجامعة. ويعنى ذلك فى الوقت ذاته إيقاف إمكانية رفض تقويم الجودة بحجة الدفاع عن الاستقلالية القانونية للجامعات العامة، وهو خيار يمكن أن يخلق بفعالية إمكانية الحصول على تمويل جديد من الدولة. (Valenti and Varela, 1998:7)

يعمل نظام تقويم الجودة فى جامعة العاصمة المستقلة على المستوى الفردى ومستوى الوحدات، ويتضمن مكافآت مالية مجزية لكل مستوى (فضلاً انظر الفصل الخامس) وقد أدى ذلك بلا شك إلى تحسين الإنتاجية فى الجامعة كلها، كما أوجد نوعاً من التأثير المرغوب فى تحقيق الاتفاق المالى المنشود مع الوزارة.

## خاتمة: الحاجة إلى الالتزام والحاجة إلى التغيير؛

هذه الأمثلة الستة للبيئات المؤسسية لتقويم الجودة توضح الاختلافات الكبيرة القائمة بين الـ(٢٩) دراسة حالة التى تم إجراؤها لغرض دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى. وتعكس هذه الاختلافات فى جزء منها خصائص النظام الوطنى. لكن فى جميع الحالات يتم تسوية هذه الاختلافات عن طريق قدر كبير من الظروف والإستراتيجيات المحلية على مستوى المؤسسات القائمة بذاتها.

وعلى الرغم من أن التغيرات فى سياسات الدولة الخاصة بالتعليم العالى تلعب دوراً فى معظم الحالات، إلا أنه لا يبدو أن تلك السياسات كانت العوامل الحاسمة فى إدخال أنظمة تقويم الجودة. فقد كان ظهور وكالة تقويم الجودة ليس سوى عنصر واحد ضمن عدد من الاعتبارات التى تحدد الأساليب المؤسسية للجودة. والعوامل الأخرى وربما الأكثر أهمية، تشمل تقليص التمويل، وتحرير القوانين، والأساليب الثائية، وتوسع وزيادة المنافسة. فقد واجهت معظم المؤسسات الحاجة إلى مناورة أنفسها من أجل الاستجابة بنجاح للفرص والمخاطر الموجودة فى البيئة الخارجية، سواء التى تختص بسياسات الدولة فى التمويل أو بالمزايا التنافسية المتفوقة على المؤسسات الأخرى أو كليهما معاً. وقد واجهت معظم المؤسسات أو أجزاء من المؤسسات مشكلات فعلية، شملت فى بعض الحالات ضعف الإدارة التى يمكن أن يقدم تقويم الجودة الداخلى وعوداً بحلها.

تواجه مؤسسات التعليم العالى نوعين من المشكلات المختلفة: الالتزام بمتطلبات التغير الخارجية، والحاجة للتغيرات المبدئية للتعامل مع المشكلات الداخلية والتى قد تكون فى حد ذاتها قد نتجت جزئياً عن طريق التغيرات فى البيئة الخارجية. وأن الحاجة للالتزام ليست فيما يتعلق بالمسؤولية تجاه الدولة فحسب، بل لأن الإخفاق فى تنفيذ ذلك يمكن أن يؤثر فى سمعة المؤسسة، ومن ثم المنافسة فى السوق. والحاجة إلى التغير توجد تحديات لهياكل اتخاذ القرار القائمة، وتجلب إمكانية إعادة توزيع السلطة فى المؤسسة.

وتجعل التباينات الكبيرة القائمة في البيئة المؤسسية من الصعب التنبؤ بالتأثيرات التي قد تنتج عن إدخال تقويم الجودة في أي مؤسسة معينة، وتجعل تبنى أساليب تقويم الجودة في بيئة المؤسسة أمراً مرغوباً فيه. والمدى الذي يمكن أن يصبح فيه ذلك ممكناً، يعتمد جزئياً على خصائص نظام التقويم الخارجى. وستكون العلاقة بين أساليب تقويم الجودة الداخلى والخارجى موضوع الفصلين اللاحقين.

## ملحوظتان :

- ١ - النضال المدعوم بنتائج دراسة أثر تقويم الجودة في بريطانيا ( Brennan, Frederiks and Shah, 1997 ).
- ٢ - هذه الملاحظات وغيرها ارتكزت على دراسات أثر تقويم الجودة (مثل: Frederiks, 1994; Brennan, 1996; Bauer and Henkel, 1998) بالإضافة إلى دراسات الحالة للإدارة المؤسسية في التعليم العالى.



## الفصل الخامس

### أساليب وكالات الجودة

#### مقدمة:

تواجه وكالات الجودة الوطنية عدداً متنوعاً من المشكلات، أهمها ما يتعلق بتحقيق القبول والمصادقية لدى مجتمع التعليم العالي من جهة ولدى الدولة من جهة أخرى. وتنشأ المشكلات المشتركة الأخرى من حجم وتنوع أنظمة التعليم العالي، التي تحاول أن تقوم ثقافة وتقاليده المؤسسات الفردية وأشكال الآليات النظامية التي تخضع لها أنظمة التعليم العالي.

وأورد كاون (Cowen) في مراجعته لأنظمة التقويم في أكثر مجموعات الدول تبايناً ضمن مجموعات الدول التي ركز عليها هذا الكتاب - ما يلي:

تنظر الحكومة إلى ما تفعله الحكومات الأخرى فيما يتعلق بتقويم أنظمة التعليم العالي. وذلك من خلال شبكات مختلفة تُقيم اتصالات وترتيبات ندوات لصانعي السياسات، ومن ثم تتبنى سياسات تقويم أجنبية جيدة أو ضعيفة تثير اهتمامهم (Cowen, 1996:3).

وتتم مساعدة الحكومات في هذه المشاريع عن طريق المنظمات العالمية المختلفة. ففي أوروبا، نشر الاتحاد الأوربي إرشادات، وقام برعاية تقويمات تجريبية (Thune and Staropoli, 1997). كما أن جمعية الجامعات الأوربية تقوم بتطوير برامجها الخاصة بالمراجعات على المستوى المؤسسي (Barblan, 1997). في حين قام كل من المجلس الأوربي واليونسكو بدعم نشاطات تتعلق بموضوعات التقويم (European Commission)؛ ودعمت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية الإدارة المؤسسية في التعليم العالي، والعمل في مؤشرات الأداء (Kells, 1993)، إضافة إلى المشروع الذي ارتكز عليه هذا الكتاب كثيراً. وكان النموذج الذي له تأثير في كثير من أنحاء العالم هو نظام الاعتماد الخاص بالولايات المتحدة الأمريكية وهو ما تمت إقامته منذ بداية القرن. لذا تدعى وكالات الاعتماد الأمريكي أنها أول من قام بإدخال وكالات الجودة التي تم تأسيسها في التسعينيات. وعلى الرغم من ذلك كانت الوكالات الأمريكية نفسها خاضعة في ذلك العهد إلى جدل واسع وإلى بعض الانتقادات (مثل: Dill, 1997; EL-; 1998; Khawas) وكما ذكر أحد النقاد: وعلى نطاق كبير كانت المسؤولية الأكاديمية الخارجية في الولايات الأمريكية، وبشكل رئيسي في شكل الاعتماد، لا علاقة لها

بالتحسينات في التعليم العالي: ولكن عملت في بعض الحالات بشكل كبير لحماية المؤسسات من المراقبة الفاعلة لأدائها التعليمي بدلاً من أن تمنحها إياه، وفي حالات أخرى أعاقَت بشكل واضح جهود المؤسسات لتحسين ذاتها (Trow, 1996: 7).

وعلى كل حال، يمكن ألا تكون لهيئات الاعتماد علاقة بالحياة الداخلية لمؤسسات التعليم العالي، ولكنها تستطيع بالطبع أن تسهم في تحقيق الشرعية الخارجية لعمل تلك المؤسسات. وقد يكون ذلك هدفها الرئيس كما أشرنا إليه في الفصل (الثالث) بأن كثيراً من وكالات الجودة تدعى الاضطلاع بسلسلة واسعة من الأغراض يأتي من ضمنها بشكل بارز التحسين المؤسسي والتعليمي. وفي الحقيقة، كان الكثير من الجدل حول أساليب (المعارضة للسياسة) وكالات الجودة حول إمكانية أن تكون تلك الأساليب قادرة على تحقيق تحمل المسؤولية والتحسين، أو أن تكون في سياق أدب التقويم البنائي والنهائي (Kogan, 1986). في حين يرى المعلقون مثل تراو (Trow) أنه يتعذر تحقيق التوافقية بينهما (Trow, 1996)، في حين طرح آخرون أن موازنة مناسبة بين التقويم البنائي والتقويم النهائي يمكن ويجب تحقيقها (Vroeijenstijn, 1994)، لكن لا زال هناك كتاب آخرون يبدو أنهم لا يرغبون في التقويم النهائي والمسائل المتعلقة بالمسؤولية، ويشددون بشكل فعلى على تحسين الأهداف (مثل: Barnett, 1992; Taylor, 1994).

لقد تأثرت معظم الدول الأوروبية المشاركة في دراسة الإدارة المؤسسية في التعليم العالي بالأفكار المضمنة في النموذج العام لتقويم الجودة المدعوم من قبل الاتحاد الأوروبي، والمركز على المراجعة التي تمت تحت رعاية هذا الاتحاد في بداية العقد. وقد قام بالمراجعة الباحثان الهولنديان (Van Vught and Westerheijden, 1993) اللذان لم تكن لهما خبرة أوروبية كبيرة يعتمد عليها في ذلك الوقت: إذ إن البريطانيين والفرنسيين فقط هما اللذان يمتلكان أنظمة وطنية جيدة للتقويم، (والأولى - بريطانيا - كانت تشهد تغيرات رئيسة)، في حين أن الهولنديين أقاموا مؤخراً نظاماً خاصاً بهم. لقد تأثر النموذج المقترح بهذه التجربة وكذلك بأنظمة الاعتماد الخاصة بالولايات المتحدة الأمريكية. ويبدو أنه كان لها تأثير في تحديد شكل التطورات في أوروبا خلال بقية ذلك العهد، وسوف نستخدمها إطاراً لشرح أساليب وكالات الجودة التي كانت قائمة في الدول المشاركة في دراسة الإدارة المؤسسية في التعليم العالي.

ويصف القسم التالي من هذا الفصل شرحاً للعناصر الرئيسة للنموذج. وسوف نتناول في القسم اللاحق لذلك بعض الاختلافات القائمة بين الأساليب المستخدمة في وكالات الجودة الوطنية، وتنظر إلى المدى الذي يمكن أن يتم فيه تطبيق النموذج بصورة

عامة. وفى القسم الأخير سوف نتناول بتفصيل أكثر الوسائل المستخدمة من قبل وكالات الجودة فى ثلاث دول، اثنتان منها (هولندا والدانمارك) يعملان بشكل لصيق بموجب النموذج العام، فى حين أن الدولة الثالثة (المكسيك) تمثل طريقة مستقلة ومختلفة عن النموذج العام. إن بيان الطرق المتنوعة لتقويم الجودة واستخدامها مرجعيات تم توضيحها فى هذا الفصل، هى نفسها الطرق التى استخدمت فى الوقت الذى تم فيه إعداد دراسات الحالة، وبصفة خاصة من وكالات الجودة نفسها لفرض دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى. ومن المحتمل أن بعض التفاصيل قد تغيرت منذ ذلك الوقت.

## نموذج تقويم الجودة :

يتضمن النموذج العام المقترح من قبل الاتحاد الأوروبى وآخرين، والمبنى على المراجعة التى قام بها (Van Vught and Westerheijden, 1993)، على أربعة عناصر كما يلى:

١ - هيئة وطنية تتولى مسؤوليات تنسيق، ووضع الإجراءات والأساليب التى تستخدمها مؤسسات التعليم العالى لتأكيد الجودة. وهذه الهيئة حسب النموذج العام، يجب أن يكون لها كيان قانونى بحيث تكون مستقلة عن الحكومة.

وتتباين تفاصيل النواحي التشغيلية للهيئة الوطنية طبقاً لمستوى وتركيز تقويم الجودة، هذه التفاصيل بالمقابل سوف تؤثر فى بقية العناصر الثلاثة اللاحقة.

٢ - استناداً إلى إجراءات الهيئة الوطنية للتنسيق وأساليبها، يتعين على المؤسسات أن تقوم بتقويم ذاتى منظم، وأن ترفع تقريرها للهيئة الوطنية للتنسيق على أساس منظم أيضاً. ومن أجل أن تكون هذه العملية فاعلة، يجب أن تتم عملية التقويم الذاتى من قبل الهيئة الأكاديمية التابعة للمؤسسات نفسها.

٣ - سوف يشكل التقويم الذاتى المؤسسى قاعدة لتقويم الزملاء الخارجيين، ويتعين أن يتضمن ذلك التقويم مناقشات مع الأكاديميين والإداريين والطلاب إضافة إلى الطلاب السابقين. ويتعين أيضاً أن يتم اختيار الزملاء بما يعكس خبرات معينة (أكاديمية، إدارية.. إلخ) استناداً إلى هدف وغرض الزيارة.

٤ - يجب إعداد تقرير للنشر يوضح نتائج زيارة المراجعة التى قام بها الزملاء. ويجب أن يكون الغرض الأساسى من التقرير هو إصدار توصيات للمؤسسات من أجل مساعدتهم على تحسين جودة التدريس والبحث.

وفقاً لما تقدم، يبدو أن النموذج يفترض أن الغرض الرئيس لتقويم الجودة هو التحسين. ويضمن النموذج في نسخته الأولى عنصراً خامساً ينص على أهمية أن لا يكون هناك رابط مباشر بين نتائج تقويم الجودة والتمويل للمؤسسات، وهو ما يتسق مع التأكيدات على التحسين. وعلى كل حال، إن إدراج هذا العنصر الخامس قُدِّم بصفة سلبية، بحيث بدا كأنه إقرار دفاعي بالأغراض الأخرى، أقل اعتدالاً بالنسبة للأكاديميين، فيما يختص بالأغراض الأخرى التي يمكن تطبيق تقويم الجودة فيها.

وكما أشرنا أعلاه، جاء هذا النموذج نتاجاً لدراسة أجريت لصالح لجنة المجتمعات الأوروبية في عام (١٩٩١م) تضمنت أساليب تقويم الجودة المستخدمة في الدول الأعضاء وفي عدد معين من الدول الأخرى. وبصفة خاصة الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أجريت هذه الدراسة بناء على توصية لمؤتمر مديري ونواب مديري الجامعات الأوروبية. وأظهرت الدراسة وجود اهتمام متزايد لدى الدول الأعضاء بتأكيد الجودة في التعليم العالي. وفي هذا الوقت شعرت اللجنة بأن الجودة أصبحت لها أهمية كبيرة في ظل التنوع المتزايد للتعليم العالي، حيث لم يعد تقويم الجودة العلمية للبحث وهيئة التدريس كافياً لضمان جودة التدريس. وقامت اللجنة منذ منتصف التسعينيات بتعزيز هذا النموذج ليس في الدول الأعضاء فحسب، وإنما في وسط وشرق أوروبا أيضاً. ودعمت بشكل خاص عمليات التقويم التجريبية المرتكزة على النموذج، وخاصة في الدول الغربية والشرقية التي لم تؤسس في ذلك الوقت نظاماً وطنياً للجودة (Thune and Staropoli, 1997; EC PHARE, 1998a).

لقد كان للنموذج العام تأثير في التطويرات في أوروبا بشكل خاص، حيث تضمنت أساليب تقويم الجودة لمعظم الوكالات القائمة والمتطورة، العناصر الأربعة للنموذج العام. ويبدو أيضاً أن النموذج العام متوافق مع نظام الاعتماد المؤسسي بشكل جيد في الولايات المتحدة الأمريكية. وعلى كل حال، ليس من الواضح وضوحاً جلياً ما إذا كان النموذج مفيداً أو قابلاً للتطبيق لأعمال التطوير في أجزاء أخرى من العالم، على سبيل المثال المكسيك، أو بدرجة أقل في أستراليا. ففي المكسيك توجد وكالات ومستويات عديدة مختلفة للتقويم، أما في أستراليا فهناك لجنة لتأكيد الجودة في التعليم العالي أنشئت عام (١٩٩٢م) على أنها لجنة وزارية استشارية غير تشريعية للقيام بمراجعة هياكل وإجراءات تقويم الجودة على المستوى المؤسسي، والتحقق من صحتها في ثلاثة محاور هي: (التدريس والتعليم، والبحث، وخدمة المجتمع)، وذلك خلال دورة تستمر لمدة ثلاث سنوات. ووفقاً لذلك يتعين على المؤسسات أن تقدم

السمات الأساسية للجودة في إطار الصيغة المحددة من لجنة تأكيد الجودة في التعليم العالي، وذلك لكل مجال من المحاور الثلاثة المذكورة. وتشكل تلك السمات الخاصة بالجودة قاعدة للمطالب المؤسسية لزيادة التمويل. وعلى كل حال، لقد أدى تغير الحكومة إلى عدم استمرار هذه الترتيبات في وقت مبكر.

ومع أن هذا النموذج العام يبدو في الظاهر نموذجاً قابلاً للتطبيق بشكل واسع وجيد، إلا أن هناك عدداً من التباينات والاختلافات في الأساليب المستخدمة. هذه الاختلافات تشتمل على سلسلة من الهيئات الوطنية ونوعها، ومستوى ومحاور التركيز في عملية التقويم، وغرض التقويم الذاتي، وأنواع الزملاء الخارجيين المستخدمين واختيارهم وتدريبهم، وتشمل أيضاً نوع التقارير ومن يتم توجيهها إليه ومن يقوم بمتابعتها. وكما أنها تختلف في النتائج المترتبة على التقويمات وكيفية تأثيرها في اتخاذ القرار في النظام الوطني للتعليم العالي. ويتناول القسم التالي بعض التباينات والاختلافات الرئيسة في العناصر الأساسية للنموذج.

## الاختلاف في النماذج:

### الهيئات الوطنية:

تختلف الهيئات الوطنية لتقويم الجودة من دولة إلى أخرى فيما يتعلق بوضعها القانوني، وملكيته، ومهامها، ومكوناتها، ومصادر تمويلها. والوكالات التي يمكن إقامتها من قبل الحكومة (على سبيل المثال المركز الدانماركي لتقدير وتقويم الجودة) تمتلكها المؤسسات بطريقة جماعية (على سبيل المثال جمعية الجامعات الهولندية بهولندا والمجلس السابق لجودة التعليم العالي في المملكة المتحدة)، كما يمكن أن تكون هيئات مستقلة (مثل: اللجنة الوطنية للتقويم في فرنسا ووكالة تأكيد الجودة في المملكة المتحدة). ومهما كانت الوضعية الرسمية لهذه الوكالات، فإنها في النهاية قائمة بسبب أن الحكومات تريد بقاءها، ولأن الأساليب التي تستخدمها تمثل حلاً وسطاً بين ما تريده الحكومات، وما يمكن أن تكون المؤسسات مستعدة لقبوله. وكما هو الحال بالنسبة للعديد من الهيئات الوسيطة، تقوم الوكالات باختيار أعضاء من مجموعة التعليم العالي لإضفاء الخبرة والشرعية (Clark, 1983)، بصرف النظر عن وضع الوكالة الرسمي وملكيته. وتعد وكالات الجودة في كثير من الدول جزءاً من ترتيبات واسعة لتقويم وإدارة الجودة. والتركيز المفرط على الوكالة يمكن أن يخفي السمات الأخرى لنظام الجودة، فعلى

سبيل المثال جمعية الجامعات الهولندية في هولندا تعتبر هيئة وطنية تنسيقية مسؤولة عن إجراء تقويم الجودة الخارجى على مستوى البرنامج فى المؤسسات، لكن التقويم الشامل ومتابعة النتائج للتقويمات المستقلة بكل برنامج تقع ضمن مسؤوليات مفتشية التعليم العالى التى ترفع تقاريرها لوزارة التعليم. ويمثل ذلك محاولة لتحقيق الحيادية والاستقلالية للتقويم من خلال التأكد من الفصل الواضح بين الصلاحيات.

هناك أكثر من وكالة عالية المستوى فى بعض الدول، على سبيل المثال فى الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، والمكسيك. هناك تقويم الجودة فى الولايات المتحدة على شكل وكالات للاعتماد. وهناك نوعان منها، أهمهما مسؤول عن الاعتماد على المستوى المؤسسى (هيئات الاعتماد الإقليمية)، والآخر مسؤول عن اعتماد البرامج (المؤسسات المتخصصة). وتجرى عملية الاعتماد المتخصصة على البرامج التى تعد المهنيين فى مجالات مثل: طب الأسنان، والهندسة، والقانون. وكل هيئة متخصصة الاعتماد لها تعريفاتها المميزة لمقاييس ومعايير الأهلية للاعتماد والإجراءات العملية لذلك. ونظراً لحجم الدولة، هناك عدة وكالات فى النوعين المذكورين أعلاه، ويتم المشاركة فى هذين النوعين من الاعتماد تطوعياً، لكن فى الغالب ترى كل المؤسسات أن هيئات الاعتماد مفيدة أو عملية ضرورية من الناحية السياسية، لذا تختار أن تخضع للاعتماد. والتعليم العالى فى الولايات المتحدة الأمريكية نظام يتحكم فيه السوق بقوة، لذا فإن الإخفاق فى تحقيق الاعتماد يمكن أن يقود إلى عدد من التبعات (أهمها فقدان السمعة، ومن ثم انخفاض عدد الطلاب الملتحقين بالمؤسسة)، وحتى عام (١٩٩٢) كانت سلطة الاعتراف بوكالات الاعتماد الإقليمية تقع تحت مظلة وطنية تسمى مجلس الاعتماد للدراسات ما بعد الثانوية. وبعد توقف نشاط هذا المجلس أصبح التنسيق الوطنى لنظام المؤسسات المتعدد مسألة حساسة، وفشل تنفيذ عدة آليات مقترحة فى هذا الخصوص. وكان الأعضاء الرئيسيين فى مجلس اعتماد ما بعد الثانوية أساساً من مجموعات الاعتماد المحلية، واعتمد المجلس على دعمهم فى بقائه، وانهار المجلس عندما فقدت المجموعات ثقتها فى قدرة المجلس على الإيفاء باحتياجاتهم.

وبالإضافة إلى هيئات الاعتماد الطوعية، قامت الولايات بدور فى تقويم الجودة الإلزامى. ويتباين ذلك من ولاية إلى أخرى لكنه عموماً شمل:

- (١) مراجعة للبرامج على أساس مستمر وفقاً للإرشادات التى تطبقها الولاية.
- (٢) اعتماد البرنامج الذى يتطلع فى الأساس إلى المدخلات (مثل مؤهلات أعضاء هيئة التدريس والعرض والطلب القائمين).

(٢) معايير تحسين الأداء التى يتعين على جميع المؤسسات الممولة من الحكومة أن تفى بها للحصول على تمويل من الولاية.

حتى وقت قريب، هناك وكالتان قائمتان فى المملكة المتحدة مسؤولتان عن مستويات مختلفة من تقييم التدريس، والبحث، والإدارة، والسياسات المؤسسية. وكانت الوكالة المسؤولة عن التقييم على المستوى المؤسسى مملوكة للمؤسسات (مجلس جودة التعليم العالى)، فى حين أن المؤسسات المسؤولة عن التقييم على مستوى البرامج والبحوث (مجالس التمويل) تخضع للحكومة، للتحقق من أن المناهج التى يتم إدخالها فى المؤسسات التى تقوم بتمويلها ذات جودة مناسبة. وهذه المؤسسات الأخيرة كانت تتولى أيضاً مسؤولية التأكد من أن مبدأ المال مقابل القيمة تم تحقيقه من خلال الاختيار الدقيق للبحث الذى يتم تمويله. لقد شهد مؤخراً نظام تقييم الجودة فى المملكة المتحدة تغيرات رئيسية، واعتباراً من عام (١٩٩٧) تم دمج مهام مجلس الجودة، ومهام تقييم جودة التدريس التابعتين لمجالس التمويل، (ظل تقييم البحث من المسؤوليات المباشرة لمجالس التمويل) تحت إشراف هيئة تنسيقية واحدة هى وكالة تأكيد الجودة. وبعد مشاورات مكثفة مع المجموعات ذات العلاقة، قامت الوكالة بوضع منهجية لتقييم الجودة التى كان يتم تجربتها خلال الفترة التى كنا نجرى فيها الدراسة (QAA, 1998).

لقد خضعت مؤسسات التعليم العالى فى المملكة المتحدة للتقييم من قبل عدد من الهيئات الأخرى ذلك بفرض اعتماد المؤهلات لأغراض مهنية.

وقد وجدت أيضاً أنظمة متعددة للتقييم الخارجى فى فرنسا والمكسيك، ولم يكن هناك هيئة تنسيقية واحدة يمكن تحديدها. أما فى ألمانيا، فلا يوجد فيها أى نظام لتقييم الجودة على المستوى الوطنى، حيث إن مسؤولية إدارة التعليم العالى تقع على ما يعرف بالاندر (Lander).

يتضح من هذه الأمثلة أن مفهوم الهيئة الوطنية الواحدة لتقييم جودة التعليم العالى لا يبدو مناسباً بشكل جيد مع التطويرات فى عدد من الدول. وفى بعض الدول عدد من وكالات تقييم الجودة وتتضمن مهامها أكثر من مجرد تنسيق؛ إذ هى تباشر عمليات التقييم. وتعتبر أنظمة التعليم العالى فى هذه الدول كبيرة ومتنوعة. ويواجه أى نظام فردى للتقييم فى الدول الكبيرة مشكلات تتعلق بالتكلفة والاستفادة من العمل؛ لذا يبدو أن هذا العنصر من النموذج العام أكثر ملاءمة للدول المتوسطة الحجم ذات أنظمة التعليم العالى القليلة التنوع.

## مستوى وتركيز التقويم:

تختلف وكالات الجودة الوطنية أيضاً بشكل ملحوظ فيما يتعلق بالمستوى والتركيز الخاص بأساليب التقويم لديها، فمستوى التقويم الخارجى يمكن أن يكون على النطاق المؤسسى / الكلية / القسم أو الموضوع / البرنامج أو الفرد. قد يكون التركيز فى كل واحدة من هذه المستويات متعلقاً بالتدريس، أو البحث، أو الإدارة. وأكثر المستويات شيوعاً يتعلق بالموضوع / البرنامج أو المؤسسة بأكملها وفى بعض الأحيان الاثنين معاً. (كما هو الحال فى حالة المملكة المتحدة والولايات المتحدة حسب ما تم توضيحه أعلاه؛ إذ إنهما يخضعان لعمليات منفصلة وليست مدمجة)، ورغم أن هناك تاريخاً طويلاً لتقويم البحث فى معظم الدول، إلا أن تقويم التدريس يعتبر تطوراً حديثاً بدأ يكتسب أهمية كبيرة.

يشتمل تركيز التقويم عادة على مستوى البرنامج، والهيكل، وتنظيم المقرر، وأهداف التدريس والتعليم، والتفاصيل المتعلقة بالهيئة الأكاديمية، والمكتبة، مصادر التعليم الأخرى، وتقنية المعلومات، إضافة إلى تقدم الطلاب وإنجازاتهم، وتطوير هيئة التدريس، وكذلك آليات تأكيد الجودة الداخلية.

ويتباين التركيز بشكل كبير على مستوى المؤسسة كلها، فمن المحتمل أن يتعامل مع معظم نشاطات المؤسسة من الأنظمة المؤسسية (المهمة، التوجيه، الإدارة، تأكيد الجودة، الموارد المالية والطبيعية) إلى جودة التعليم (الأغراض، والأهداف، ووسائل التقويم، وإنجازات الطلاب، وإمكانية توظيف الخريجين، والبحث والدراسات العليا، ومؤهلات وخبرات هيئة التدريس، وموارد التعليم، ومرافق السكن، وخدمات المساندة للطلاب)، وجودة البحث (عدد المطبوعات، والتسهيلات - المعمل والأجهزة المكتبية، وتقنية المعلومات - والتمويل الخارجى، والتعاون مع المجالات ذات العلاقة). وقد ركزت اللجنة الوطنية للتقويم فى فرنسا على معظم هذه النشاطات. والأنظمة الأخرى (على سبيل المثال نظام المراجعة المؤسسية فى المملكة المتحدة)، ركزت على نواحي الجودة الإدارية فقط. أما أنظمة الاعتماد الإقليمية فى الولايات المتحدة الأمريكية فقد ركزت بشكل أساسى على المسائل المالية والإدارية.

ويمكن أن يترتب على الاختلافات فى المستويات ودرجات التركيز، اختلافات فى قيم الجودة ومعاييرها. ويميل التقويم الخاص بالمستوى المؤسسى إلى النواحي الإدارية شاملاً التركيز على الهياكل والإجراءات الداخلية، بما فى ذلك خطوط المسؤوليات الداخلية. وغالباً تعكس الجودة على مستوى الموضوع قيم مجال الدراسة الأكاديمية،

وخاصةً عندما يتعلق الموضوع بالبحث، رغم أن قيم أصول التدريس وإمكانية التوظيف تدخل في تقييم التدريس بدرجات متفاوتة في مختلف الأنظمة.

وعلى سبيل المثال النظام الدانمركى يضع أهمية كبيرة لقيم التوظيف، في حين يأخذ نظام المملكة المتحدة في الاعتبار طريقة أصول التدريس في تقييم التدريس.

## التقويم الذاتى:

التقويم الذاتى هو العنصر الثانى فى النموذج العام. ويتبنى تعريف أكثر مرونة لمصطلح التقويم الذاتى، والتقويم الذاتى يتم استخدامه فى منهجية تقويم الجودة فى معظم الدول. والفرض الأساسى من التقويم الذاتى هو تمكين المؤسسة (أو الوحدة الفرعية) أن تقدم معلومات مناسبة وملائمة ومحدثة عن نفسها. والتقويم الذاتى عادة يُشكل ضد الأحكام التى يمكن أن يتوصل إليها فريق التقويم الخارجى. لقد أوضح مسح شمل الدول الأوروبية حول مسائل العمليات والسياسات الخاصة بتقويم الجودة الأكاديمية والاعتماد، حيث وجد أن (٢٩) من (٣٠) وكالة تتبنى استخدام عمليات التقويم باعتبارها قاعدة أساسية للمراجعة الخارجية (Frazer, 1997).

ويقوم بالتقويم الذاتى الموظفون ذوو العلاقة فى المؤسسة (عادةً الهيئة الأكاديمية)، وذلك استجابة لمتطلبات الوكالة الوطنية. وعلى كل حال، فى كثير من دراسات الحالة التى تشكل جزءاً من مشرونا، قامت المؤسسة أو القسم بنفسها بالتقويم الذاتى لأغراض أخرى. وقد يأتى ذلك فى بعض الأحيان استباقاً لنظام خارجى لاحق لتقويم الجودة (على سبيل المثال عندما خططت الوكالة لكنها لم تُنفذه بعد)، ولكن فى الغالب يأتى ذلك استجابة لبعض المشكلات أو الاحتياجات المحددة. وهذا النوع من التقويم الداخلى سيكون موضوع الفصل (السادس).

ويتم تحديد محتويات التقويم الذاتى إلى حد ما بواسطة المؤسسة / الأقسام التى تتولى القيام بذلك النشاط، لكن معظم وكالات الجودة الوطنية تميل إلى تحديد إرشادات / أطر أو استبانة مُعدة مسبقاً يبنى عليه التقويم الذاتى. والوكالة الهولندية (جمعية الجامعات الهولندية)، والوكالة الألمانية التى أنشئت حديثاً، والمعروفة باسم سكسونيا السفلى (LOWER SAXSONY) يعتبران نموذجين جيدين لذلك. وفيما يتعلق بالوكالة الهولندية نورد ما يلى:

يُعد التحليل الذاتى حجر الزاوية فى النظام وذلك من حيث بيان عناصر القوة والضعف للبرنامج التعليمي، ويتوجب أن يتناول ثلاث مهام هي:

- تطوير عمليات تأكيد الجودة الداخلية.
- العمل على التحضير الداخلى لزيارة (الوكالة) لجنة المراجعة.
- تقديم معلومات توفر خلفية شاملة للجنة المراجعة.

هذه المهام الثلاثة خاصة الأخيرة تتطلب مجموعة من التوجيهات لتحديد الموضوعات التى يجب تضمينها فى التحليل الذاتى، والطريقة التى يتم بها التضمين. فإذا كانت لجنة المراجعة ستقوم بتقويم عدد من البرامج الأكاديمية من فرع الدراسة نفسه لكن فى جامعات مختلفة، يتعين على اللجنة أن يكون لديها معلومات قابلة للمقارنة عن كل برنامج تعليمي. ولهذا الغرض تم إعداد مجموعة صارمة من التوجيهات من قبل جمعية الجامعات الهولندية، ويتوجب على التقويم الذاتى أن يلتزم بها (Zijdeveld,1997:4).

أما فى نظام سكسونيا السفلى، تقوم وكالة تقويم الجودة، من أجل دعم التقويم الذاتى، بتزويد القسم باستبانة معدة مسبقاً (Reuke,1997:3). ومهما كان النمط الذى يتم فيه توفير المعلومات، فإن محتويات تقارير التقويم الذاتى تبدو متشابهة عدا الاختلافات فى المواصفات المتعلقة بطول تلك التقارير، الوقت المعطى للمؤسسات لرفعها. ولا شك أن ذلك يؤثر فى كيفية تعامل المؤسسة مع العملية كما يؤثر فى جودة التقرير النهائى.

والسؤال الرئيس الذى يبرز هنا، هل التقويم الذاتى مجرد عملية لجمع المعلومات أم تقويم ذاتى حقيقى وحاسم؟ والمسائل المتصلة بذلك تهتم بما يعنى التقويم الذاتى للمستفيد، وهل التقويم الذاتى لتلبية متطلبات الوكالة الخارجية فقط أم تم إجراؤه دون ضغوط خارجية؟

ورغم أن معظم المؤسسات تورد مشكلات فيما يتعلق بتأكيد أن تقويم الجودة عمل تقويمى كامل، إلا أنها تختلف حول المدى الذى يكون فيه التقويم، مقابل المعلومات، مطلوباً فعلياً. وتعتبر مراجعات التقويم كلها فى المملكة المتحدة، واللجنة الوطنية للتقويم فى فرنسا، وأنظمة الاعتماد فى شرق أوروبا - أنماطاً وصفية للتقويم الذاتى. وبصورة عامة، تجد المؤسسات صعوبة فى أن يكون التقويم الذاتى انتقادياً وتقديرياً عندما تكون النتائج مستخدمة من قبل مجموعة التقويم الخارجى.

## التقويم بواسطة الزملاء الخارجيين:

تُعد مراجعة الزملاء إحدى سمات عملية تقويم الجودة في كل الأنظمة الوطنية. ويتم استخدامها منذ مدة طويلة في تقويم البحث (على سبيل المثال من خلال عملية مراجعة جودة المواد الأكاديمية). وعلى كل حال، تتباين عملية مراجعة الزملاء بشكل واضح من نظام لآخر. وتتعلق تلك الاختلافات حول تحديد من هم الزملاء الخارجيون؟ وما هو المتوقع منهم؟ وكيف يتم اختيارهم؟ وكيف يتم تنظيم الزيارات؟ وطول مدة الزيارة؟ ومن هم الذين يتم تقويمهم خلالها؟ (على سبيل المثال: هل الطلاب مدرجون ضمن العملية؟) وغالباً ما تتعلق هذه الاختلافات بالسلطة وحرية التصرف التي يمتلكها الزملاء في عملية المراجعة. والسؤال المطروح هنا: إلى أي درجة يُنظر إلى الزملاء؟ أ باعتبارهم ممثلين للوكالة أم أعضاء من مجموعة الزملاء المعنيين بالموضوع أم من المجتمع الأكاديمي الواسع؟

وتتبع الاختلافات الرئيسية في طريقة تنفيذ المراجعة من قبل الزملاء الخارجيين والتي يتم تنفيذها عن طريق الوكالات الوطنية والمكونة من أربع فئات هي: مصادر سلطة الزملاء، وأنواع الزملاء، واختيار وتدريب الزملاء، وزيارات الموقع. ولا شك أن كل واحدة من هذه الفئات تتأثر بالطبع بالعنصر الذي يتم تركيز المراجعة عليه (التدريس، البحث، الإدارة.. إلخ)، وبمستوى المراجعة (مؤسسى، على مستوى القسم أو الموضوع أو الفرد)، وكذلك بأغراض المراجعة (عادة يجمع بين المسؤولية والتحسين (Brennan, 1994)).

هناك مصدران مميزان للسلطة وسط الزملاء: الأول عندما يكون للزملاء سلطة معنوية تركز على العضوية والمعرفة والقيم المشتركة لمجموعة زملاء معنية. ونجد ذلك دائماً على مستوى الموضوع وتمثل الأفراد الذين لهم خلفية تعليمية مشتركة وهوية مهنية هي بالمقابل تشكل قاعدة للمصالح والانتماءات المشتركة. والنوع الثاني لسلطة الزملاء مستمدة من سلطات المنظمة التي يعمل الزملاء لصالحها. وفي هذه الحالة الأخيرة يمكن أن تلحق القيم الانضباطية المشتركة لمجموعة الزملاء بالقيم الخاصة بالوكالة باعتبارها قاعدة للمعايير التي يتم استخدامها في عملية التقويم.

وتتباين الوكالات الوطنية في نوع الزملاء الذين تستخدمهم، واستناداً إلى موضوع التركيز ومستوى المراجعة يتم تكوين الزملاء من مجموعة واحدة معنية بالموضوع تشمل خليطاً من الخبراء في الموضوع والمهنة الأكاديمية بشكل كامل، أو خبراء في أصول التدريس وإداريون ومديرون في المؤسسات، وكذلك خبراء دوليون وخبراء في

الصناعة والتجارة وفى بعض الأحيان تضم طلاباً. ولا شك أنه يتعذر تحديد حجم هذه المجموعات التى يمكن أن تشكل الزملاء، علماً أن بعض الوكالات لا تستخدم مصطلح الزملاء لوصف المجموعات التى تقوم بزيارات المراجعة.

وتُعد وضعية وشهرة الزملاء ذات أهمية كبيرة، كما أن كثيراً من المؤسسات تنظر إلى أهمية تأكيد أن يكون الزملاء لهم وضعية مساوية لمن يتم إجراء المراجعة عليهم، وفى دراسة سابقة (Brennan, 1994) وجدنا أن هناك معايير مشتركة يتم تطبيقها من قبل الوكالات الوطنية فى نوع الزملاء الذين تختارهم، وتباين هذه المعايير حسب غرض المراجعة. فى المراجعات على المستوى المؤسسى تضم مجموعات الزملاء الأفراد ذوى المؤهلات الأكاديمية / التعليمية، وممثلين من قطاع الصناعة والتجارة ممن ليس لديهم معرفة وثيقة بالموضوع، بالإضافة إلى الأشخاص الذين لديهم خبرة فى إدارة التعليم العالى. وبالنسبة للمراجعات الخاصة بالبحث تتألف مجموعة الزملاء من الأفراد الذين لديهم خبرة بالموضوع من المجتمع الأكاديمي، وكذلك من لديهم خبرة مماثلة من خارج قطاع التعليم العالى. والزملاء الذين يتم اختيارهم لخبرتهم بالموضوع (سواء للتدريس أو البحث). تعتمد أفضلية اختيارهم على سمعة البحث والخبرة فى التدريس. وإيجاد مزيج مناسب من الزملاء.

ومن المسائل ذات الصلة الوثيقة بهذا الأمر، حجم مجموعة الزملاء. يتراوح عدد المجموعة عادة بين أربعة إلى عشرة أشخاص، لكن هناك مجموعات أكبر من هذا المعدل العادى. ونقول مرة أخرى إن معدل المجموعة يتأثر بموضوع تركيز المراجعة والخبرة المطلوبة.

لقد أوضحنا أعلاه المعايير العامة المطبقة فى اختيار الزملاء بما يتناسب مع غرض المراجعة، والاختلافات الأخرى فى الممارسة فى هذا الخصوص تتعلق بمن يقوم باختيار الزملاء وكيف يصبح تعيينهم رسمياً (شاملاً المسؤوليات التى يتعين عليهم القيام بها)، وفى هذا الشأن تتباين الممارسة بشكل كبير. فى بعض الحالات يتم اختيار الزملاء من قبل الإدارى المسؤول فى الوكالة، وفى بعض الأحوال الأخرى يقوم أعضاء مجموعات الزملاء بترشيح أعضاء آخرين. كما أنه فى بعض الحالات تكون المجموعة التى جرى تقييمها قادرة على التعليق على أعضاء الفريق الخارجى الزائر.

إن إحدى المسائل المتعلقة باختيار الزملاء يُعنى بموضوع ما إذا كان أولئك الزملاء قد تلقوا تدريباً. وهناك اختلافات واسعة فى هذا الخصوص. فعلى سبيل المثال ترى اللجنة الوطنية للتقويم فى فرنسا أن التدريب يمكن أن يقوض مبادئ مراجعة

الزملاء ويؤدي إلى تحويلهم إلى مقومين مهنيين (Brennan, 1994). وعلى كل حال، هناك عدد من الأنماط غير الرسمية لتدريب الزملاء وإفادتهم، وتشمل تلك الأنماط الاجتماع الثنائي قبل الزيارة، ومشاركة الزملاء مراقبين في اللجان قبل استخدامهم باعتبارهم أعضاء مشاركين، وكتابة مختصر عن المستندات (قواعد الممارسة، والكتيبات التعريفية، والقوانين.. إلخ)، وكذلك الندوات وورش العمل. وكان الأسلوب المتبع في المملكة المتحدة هو إعطاء تدريب رسمي لكل الزملاء في مختلف عمليات التقويم التي تقوم بها الوكالات.

وتدور الاختلافات الرئيسية بين الوكالات التي تقوم بالمراجعات على مستوى البرنامج حول ما إذا كانت المجموعة الواحدة من الزملاء هي التي تقوم بمراجعة الموضوع في كل المؤسسات أم مجموعات مختلفة يتم دمج بعضها ببعض في كل زيارة. ويعتبر الطرح الأول صعب التنفيذ في أنظمة التعليم العالي ذات العدد الكبير والمتنوع من المؤسسات، لكنه يقدم قاعدة صلبة لعقد المقارنات بين ما يتم تقديمه في مختلف المؤسسات، كما أنها تعني أن العملية بصورة شاملة قد تكون عادلة. وعلى كل حال، يعنى التنوع المتزايد في أنظمة التعليم العالي، ضرورة إيجاد فرق مراجعة منفصلة لتواكب مهمة وأهداف المجموعة التي يتم مراجعتها.

وتعكس المسائل الخاصة باختيار وتدريب وأنواع الزملاء اختلافات في الأهمية والقيم، فالوكالة التي لديها قيم ومعايير واضحة للجودة، سوف يتطلب منها أن تؤكد أن تلك القيم والمعايير يتم تنفيذها في عملية التقويم ولا تعتبر بديلاً للقيم الانضباطية المشتركة للمقيّم والشئ الذي، يتم تقييمه. وللاستحواذ على هذه الإمكانية، سوف تحتاج المؤسسات إلى أن تسيطر على عملية الاختيار، ووضع إرشادات صارمة لعملية التقويم وتدريب الزملاء على استخدامها، وبخلاف ذلك سيكون هناك ميل شديد لمجموعة الزملاء الزائرين إلى أن تتصرف على أنها جهة أصيلة.

وتشمل زيارات الموقع من قبل الزملاء الخارجيين مراجعة المستندات ذات العلاقة (خاصة تقارير التقويم الذاتي وأي مستندات مساندة تقدمها المجموعة التي يتم مراجعتها)، وعقد مناقشات وجهاً لوجه مع الأشخاص ذوي العلاقة. وتعد المناقشات وجهاً لوجه من السمات العامة في تقويم التدريس لكنها لا تستخدم بصورة عامة في تقويم البحث. ولم تعد الملاحظات التي يتم أخذها في الحسب الدراسية مستخدمة في الوقت الحاضر بصورة كبيرة على أنها وسيلة متبعة في المراجعة التي يقوم بها الزملاء، رغم أنها كانت من الملامح المركزية في المملكة المتحدة في السنوات الأخيرة.

وهناك اختلافات في معدل الأشخاص الذين يُعقد النقاش معهم. واستناداً إلى تركيز المراجعة، يتضمن معظم من تتم معهم المناقشات موظفي المؤسسة (المديرين، والإداريين، هيئة التدريس) وفي كثير من الحالات تضم القائمة الطلاب أيضاً.

وتتراوح طول زيارة المراجعة من يوم إلى أربعة أيام، ويتوقف ذلك جزئياً إن كانت الملاحظات في حجرات الدراسة مضمنة في المراجعة، وكذلك تتوقف جزئياً على طبيعة الموضوع الذي يتم مراجعته (موضوع تنظيمي أو متعلق بالمنهج.. إلخ). وتختلف الزيارات أيضاً من حيث كونها مقننة لتلبية إرشادات ومتطلبات معينة للوكالة، أو أنها محددة بواسطة فريق المراجعة للزملاء، أو تمت مناقشتها مسبقاً قبل الزيارة مع المجموعة التي ستخضع للمراجعة.

## التقرير المنشور:

العنصر الأخير في النموذج العام يتعلق بنشر التقرير. وتعد معظم الوكالات الوطنية تقارير مكتوبة عن التقويمات الفردية، والتي تكون مستندات عامة في متناول نظام التعليم العالي بأكمله والشركاء الأساسيين ذوي العلاقة. ونظراً لأن التقارير العامة يتم كتابتها لعدد واسع من المجموعات، فهناك ميل لأن تكون محتويات تلك التقارير أولية وتتناول المسائل العامة. وأحياناً يتم إعداد تقرير خاص للمجموعة التي يتم مراجعتها أو للإدارة في المؤسسة. وعادة تكون هذه التقارير مصممة بحيث تقدم تحليلات أكثر أهمية وتتصدى للمسائل الحساسة. وفي الدانمارك نجد جميع التقارير التي يتم إعدادها بشأن التقويم تكون متاحة لعامة الناس (بما في ذلك تقارير التقويم الذاتي).

وهناك نوعان من التقارير تنشأ عن عمليات تقويم الجودة: أحدهما يتعلق بالمراجعة المؤسسية الخاصة، أو المراجعة على مستوى البرنامج / الموضوع. والآخر هو التقرير الوطني الذي يشمل المعلومات الخاصة بالتطورات في مجال موضوع معين في جميع الجامعات في الدولة. وتصدر بعض المؤسسات (مثل مجالس التمويل البريطانية) النوعين المذكورين من التقارير. وتصدر الوكالة الدانمركية للتقويم التقارير على مستوى نظام التعليم العام فقط، وهذه التقارير قد تحتوي على معلومات قليلة نسبياً عن المؤسسة القائمة بذاتها.

والاختلافات في إعداد التقارير تتعلق بالأغراض المجللة أو الشكلية الخاصة بالتقويم الخارجي. عندما تكون الأغراض المجللة هي السائدة، تحتاج التقارير إلى أن تتضمن عبارات خاصة بالنتائج واضحة قابلة للقياس في الغالب، وعندما يتعلق

التقويم بقرار حول نوع الاعتماد يتم التعبير عن النتيجة فى شكل ناجح / راسب. وإذا كان الغرض توفير معلومات عن السوق يمكن أن تأخذ نتيجة التقويم شكل نقطة فى السلم العددي. والتقويم النهائى يرتبط بالمراتب، وإعداد قوائم الفئات للمؤسسات. عندما يكون التركيز على التقويم البنائى سيكون هناك تشديد أكبر على التوصيات، ويتم إعداد التقرير مباشرة إلى المعنيين بالنواحي الأكاديمية.

وكما سنرى فى الفصول اللاحقة، إن الطريقة التى يتم بها إعداد تقرير النتائج الخاصة بتقييم الجودة لها تأثير قوى فى نوع الأثر الذى يحدثه.

والمسألة ذات الصلة بهذا الأمر، تتعلق بتحديد من سيقوم بمتابعة التوصيات التى يتم تضمينها فى تقارير التقويم. وعموماً، يبدو أن مؤسسات التعليم العالى بصفتها الفردية هى الجهة المسؤولة عن ذلك، وفى بعض الدول تكون وزارة التربية هى المسؤولة رسمياً عن المتابعة. وعلى سبيل المثال، فى هولندا تقوم مفتشية التعليم العالى التابعة لوزارة التربية بزيارة لجميع مؤسسات التعليم، وذلك بعد سنتين من نشر تقرير المراجعة الخارجية. ويقوم المفتشون بمراجعة الإجراءات التى تم اتخاذها فيما يتعلق بالتوصيات التى قدمها الفريق الزائر. وفى ألمانيا (سكسونيا السفلى) التى تم فيها تطوير نظام لتقويم الجودة الخارجية حديثاً (أقيمت الوكالة عام ١٩٩٥)، يتعين على القسم الذى تم مراجعته أن يقوم، بعد ثلاثة أشهر من زيارة المراجعة من قبل الزملاء، بإعداد قائمة بالإجراءات التى سيتم اتخاذها لتنفيذ التوصيات. وبعد سنتين من ذلك يتعين على القسم أن يقدم تقريراً لفترة مؤقتة يوضح التغيرات التى حدثت حتى تاريخ التقرير.

لقد استخدمنا النموذج العام لتوضيح الاختلافات العديدة القائمة فى الأساليب المستخدمة من قبل وكالات الجودة الوطنية. وقد كانت الاختلافات كبيرة، وفى جزء منها تعكس الاختلافات فى الأغراض والإطار الوطنى، ويعكس الغرض، ضمن أشياء أخرى، مدى استخدام تقويم الجودة من قبل الدولة باعتبارها وسيلة للسيطرة وتحمل المسؤولية. وبينما تكون هذه السمات غالباً موجودة إلى حد ما، إلا أنها قد تكون أقل أهمية فى الأنظمة التى تمتلك فيها الدولة أشكالاً أخرى من السيطرة والقوانين على التعليم العالى كما هو الحال عموماً فى القارة الأوروبية. وإحدى السمات المهمة فى الإطار الوطنى هو حجم النظام. وهناك صعوبات واضحة فى تطبيق أنظمة مراجعة الزملاء بفعالية فى الدول الصغيرة، وفى الدول الكبيرة تواجه طريقة مراجعة الزملاء مشكلات فيما يتعلق بالقياس والتنوع، وهكذا، فإن عناصر النموذج العام الذى يتبناه

الاتحاد الأوربي يبدو مناسباً للتطبيق بصورة كبيرة في الدول متوسطة الحجم في القارة الأوروبية. وتكون أنظمة الجودة غالباً خارج نطاق القارة الأوروبية متعددة الوظائف فيما يتعلق بعدد الوكالات القائمة، والأساليب المستخدمة. وسوف نتناول بتفصيل أكثر مثالين لأنظمة الجودة المشابهة للنموذج العام ومثالاً لنظام يشمل عناصر مختلفة.

## نموذج واحد أم أكثر؟

المثال الأول هو نظام جمعية الجامعات الهولندية والذي يبدو مناسباً ومنسجماً مع النموذج العام إلى حد كبير، وله تأثير في الدول الأوروبية الأخرى (مثل أنظمة ساكسونيا السفلى في ألمانيا وأنظمة فلاندرز في بلجيكا اللتين قامتا استناداً إلى النموذج الهولندي). والمثال الثاني يختص بمركز تأكيد وتقويم الجودة في التعليم العالي بالدانمرك، والذي يقدم سمات إضافية مميزة إلى النموذج العام. وكلا المثالين يمثل نظامين من أنظمة التعليم العالي الصغيرة والمتوسطة الحجم، ومع ذلك تتضمن اختلافات مهمة في طريقة تقويم الجودة. أما المثال الثالث فيتعلق بأنظمة تقويم التعليم العالي في المكسيك وهو مغاير تماماً للمثالين السابقين، فالنظام المكسيكي معقد ويتضمن أشكالاً متعددة من التقويم من قبل وكالات وطنية متعددة في مستويات مختلفة في نظام كبير للتعليم العالي. وكما أوضحنا في الفصل (الرابع) شهدت مؤسسات التعليم العالي في المكسيك أزمات مالية خلال الثمانينيات، علماً أن تطبيق تقويم الجودة يرتبط بشكل وثيق مع المسائل التمويلية.

## تقويم الجودة في هولندا:

تتولى جمعية الجامعات الهولندية مهمة تقويم جودة الجامعات في هولندا. وقد تم إنشاء نظام تقويم الجودة الذي تستخدمه جمعية الجامعات الهولندية في منتصف الثمانينيات استجابة لتوصية وردت في ورقة عمل حول سياسات وزارة التربية، تحت عنوان الاستقلالية والجودة في التعليم العالي. وقد اقترحت تلك الورقة أن يتم إخضاع الجامعات للتقويم من قبل مفتشين. لكن الجامعات قاومت هذا الاقتراح، ومن ثم طوّرت جمعية الجامعات الهولندية نتيجة لذلك. لقد شهد النظام الهولندي للتعليم العالي، كما هو الحال في دول أوروبا الأخرى، تغيرات كثيرة، وقد تم تطوير سياسات جديدة حول التقويم لتحقيق مزيد من الاستقلالية وتشجيع اللامركزية في إدارة مؤسسة التعليم العالي. وقد تم إدخال نظام تقويم الجودة الكامل بحيث تتمكن

المؤسسات من إثبات أنها تقدم تعليمًا ذا جودة عالية في إطار الاستقلالية الكبيرة، كما هدفت إلى دعم التحسينات في الجامعات الهولندية. وعلى كل حال، تجدر الإشارة إلى أن نظام التعليم العالي في هولندا من ناحية عالمية يظل منظماً بطريقة عالية نسبياً.

تُعد جمعية الجامعات الهولندية منظمة خاصة يتم تمويلها وإدارتها من قبل (١٤) جامعة هولندية. وتعتبر جمعية لأغراض في التمثيل الخارجي، بالإضافة إلى كونها منظمة خدمية توفر الخدمات للجامعات نفسها. ويمكن اعتبارها منظمة شعبية الجامعات (Zijdeveld, 1997:2). وإحدى تلك الخدمات تتضمن تنظيم وإدارة تقييم الجودة الخارجية في مجالى التعليم والبحث. وتشمل الخدمات الأخرى توفير الدورات، والندوات، والعمل باعتبارها منبراً للمناقشات الداخلية بين الجامعات، وتمثيل الجامعات في المناقشات مع الحكومة المركزية.

وتتولى جمعية الجامعات الهولندية التقييمات على مستوى البرنامج. وهى مصممة لتحقيق ثلاثة أهداف: تحسين الجودة، والمسؤولية أمام المجتمع بشكل أوسع، والإدارة الذاتية لمؤسسات التعليم العالي. ويهدف النظام إلى تكملة العمليات الداخلية لتأكيد الجودة في الجامعات، ويتم تقييم البرامج على أساس كل نظام في البرنامج، وذلك في دورة تمتد لست سنوات على نطاق المستوى الوطنى. وتدفع الجامعات مقابل التقييم، فى حين تتحمل جمعية الجامعات الهولندية مسؤولية تنظيم وتصميم النظام، وليس هناك رابط مباشر بين تقييم الجودة وتمويل البرامج.

يبدأ التقييم بالتحليل الذاتى الذى يُعدّ حجر الزاوية فى النظام، الذى يهدف إلى توضيح عناصر القوة والضعف فى البرنامج. ويركز التقييم على المحتويات وعلى المستوى الأكاديمى للبرنامج، أمّا المسائل التنظيمية التى ليست لها صلة مباشرة بشروط جودة التعليم فلا تؤخذ فى الاعتبار. وتوضح الإرشادات الخاصة بجمعية الجامعات الهولندية أنه يتعين أن يتم تضمين المسائل التالية فى التحليل الذاتى: الفلسفة الأساسية والمستوى المستهدف من الإنجاز، والمحتويات، ومسائل الماجستير (وعدد من أجزاء هذه المسائل تتم مراجعتها عن طريق فريق مراجعة الزملاء الخارجيين)، والتحكم فى أعداد الطلاب، ومعدلات الإكمال، والعوائق التى تواجه إدارة البرنامج، والمرافق، والبنى الأساسية، والخريجين، والأعضاء، والعناصر الدولية فى البرنامج، والنظام الداخلى لتأكيد الجودة.

يتم اختيار الزملاء المستقلين لتكوين لجنة المراجعة، وتضم اللجنة عادة أربعة خبراء من المجال نفسه، ويتم اتخاذ الحذر اللازم لضمان أن يكون هؤلاء الأعضاء محايدين.

وتتضمن اللجنة أيضاً بالإضافة إلى الزملاء عضواً له خبرة في العلوم التعليمية، إضافة إلى عضو من الطلاب، وتوفر جمعية الجامعات الهولندية سكرتيراً لمساعدة لجنة المراجعة، وتقوم لجنة المراجعة نفسها بزيارة جميع البرامج في المجال الدراسي نفسه في جميع الجامعات.

يتم تزويد أعضاء لجنة المراجعة قبل القيام بزيارة المؤسسات بنسخ من جميع التحليلات الذاتية، وعينة من رسائل الماجستير لكل برنامج، ويقوم الأعضاء بصفتهم الفردية بمراجعة كل تحليل ذاتي، واستكمال المسائل الخاصة بقائمة المراجعة.

وقبل بضعة أسابيع من بدء الزيارة الأولى لمراجعة أحد فروع الدراسة المحددة، تعقد اللجنة اجتماعات لمناقشة إطار المرجعيات، والمعايير الأساسية التي يجب أن يستوفيهها كل برنامج، والمسائل التي يجب أن يتم تناولها في كل زيارة ومراجعة. وعادة تستغرق كل زيارة يومين، يتم التركيز فيهما على الموضوعات التي لم يقدم التحليل الذاتي إجابات عنها، ويهدف إلى تحقيق رؤية متعددة الأبعاد عن البرنامج. ويتم عقد مناقشات مع المجموعة التي قامت بإعداد التحليلات الذاتية ومع اللجان المسؤولة عن المسائل التعليمية وعمليات تأكيد الجودة، وكذلك مع الطلاب، والمدرسين، ومستشاري الطلاب، والطلاب الخريجين، ومجلس إدارة الكلية المسؤول عن إدارة البرنامج.

ويقوم رئيس لجنة المراجعة عند نهاية كل زيارة بمراجعة وتقديم تقرير شفهي حول الخلاصة الأولية لما توصلت إليه اللجنة، وبعد أسابيع قليلة يتم إرسال تقرير مؤقت يوضح خلاصة ما توصلت إليه اللجنة وتوصياتها إلى مجلس إدارة الكلية للتعليق عليه. وبمجرد استلام ملاحظات الكلية يتم استكمال التقرير.

وتقوم لجنة البرنامج بصياغة التقرير النهائي بعد الانتهاء من زيارة المراجعة الأخيرة للمجال الدراسي المحدد. ويشمل التقرير النهائي عادة جميع تقارير البرامج وتحليلاً مقارناً عنها، ومن ثم يتم إصداره ليصبح في متناول الجميع.

ويتعين على التقرير النهائي من أجل تحقيق هدفى التحسين والمسؤولية، أن يعطى إيضاحات للمؤسسات عن جودة برامجها التعليمية وكيف يمكن تعزيز ذلك، كما يجب أيضاً أن يوفر لعامة الناس نظرة عميقة حول جودة مختلف البرامج التعليمية في المجال الدراسي.

ويتم إرسال صور من التقرير النهائي إلى مجلس إدارة كل كلية وإلى إدارة الجامعة وكذلك مفتشية التعليم العالي. وهؤلاء يعتبرون الأشخاص الرئيسيين الذين يشاركون

فى متابعة التقويم ويتم الاستعانة بهم فى النواحي المتعلقة بالتحسين، وإضافة إلى ذلك يتم توزيع التقارير لأغراض تتعلق بالمسؤولية لعدد من المنظمات الأخرى تشمل: وزارة التربية، والأكاديمية الملكية الهولندية للفنون والعلوم، ومنظمات أصحاب العمل، والمجالس الاستشارية الحكومية الخاصة بالتعليم والبحث واتحادات الطلاب، وكذلك الصحف الجامعية، والصحف الوطنية.

وتتولى مفتشية التعليم العالى التابعة لوزارة التربية، مسؤولية المتابعة الشاملة والمراقبة للمراجعات الخارجية المتعلقة بالحكم على نظام تقويم الجودة بصورة شاملة. فإذا وجدت المفتشية أن الإجراءات المتخذة من قبل مؤسسة ما لتنفيذ التوصيات المرفوعة من اللجنة التابعة لجمعية الجامعات الهولندية غير كافية، يتم إفادة وزارة التربية بذلك. وقد يترتب على ذلك إجراء تحليل إضافى للبرنامج فى المؤسسة بواسطة المفتشية نفسها. والخاتمة النهائية على ضوء التحليل الذى تجريه المفتشية يمكن أن يتم حذف البرنامج من قائمة البرامج المعترف بها (أى البرامج الممولة). على كل حال، لم تحدث مثل هذه الحالة مطلقاً. فقد قامت المفتشية بمتابعة عدد محدود من البرامج فى الجامعات، وحتى هذه الحالات أدت أعمال المتابعة والتقصى فيها إلى تحقيق نتيجة مرضية.

وهناك نظام مماثل فى قطاع التعليم التقنى الهولندي، حيث إن الهيئة التنسيقية هى هيئة تمثيل المؤسسات فى هذا القطاع هى جمعية الكليات والتقنيات الهولندية.

والتجربة الهولندية تتوافق بشكل كبير مع عناصر النموذج العام، وهذا الأمر لا يثير الدهشة بالنظر إلى تأثير النموذج العام فى شكل التجربة الهولندية، كما تقدم التجربة مثلاً جيداً للنظام الوطنى الذى تسيطر عليه قيم الانضباطية، ولا يُعزى ذلك لمجرد أن النظام يعمل على مستوى البرنامج. فقد أكد وجود اللجنة ووظائفها المعنية بالموضوع أن عملية التقويم مفصلة، بحيث تأخذ فى الاعتبار خصائص فرع الدراسة. ويرأس زيارات المراجعة خبير فى الموضوع، وتركز الزيارات على المحتوى الأكاديمى. وتحدد الوكالة فى حالة جمعية الجامعات الهولندية إطاراً لعملية تقويم الجودة، لكنها لا تحاول أن تحدد ماهية الجودة أو وضع معايير للمجموعات الزائرة لاتباعها بصرف النظر عن مجال الدراسة. وهناك أيضاً فرق كبير بين وظائف التقويم واتخاذ القرار، حيث تحدد لجنة الموضوع ماهية الجودة، فى حين أن وضع المعايير من مسؤولية الجامعات والوزارة، وتقوم المفتشية فى هذا الخصوص بدور الجهة الاستشارية الوسيطة وتتولى مهمة إعداد السياسات.

## تقويم الجودة في الدانمارك،

هناك عاملان نتجا عن إدخال تقويم الجودة الخارجى فى الدانمارك، هما: النمو السريع، وتخفيف أنظمة الدولة. ويُعد تقويم الجودة فى الدانمارك أيضاً على مستوى البرنامج ويتم تنفيذه بواسطة مركز تقويم وتأكيد الجودة. وقد تم إنشاء هذا المركز عام (١٩٩٢ م) من قبل البرلمان الدانمركى بدعم من لجنة رؤساء المجالس الوطنية للتعليم. وفى الدانمارك خمسة من هذه المجالس، كل واحد منها يمثل مجالاً رئيساً (العلوم الإنسانية، والفنية، والصحية، والطبيعية، والاجتماعية)، وهى مجالس استشارية تقوم وزارة التربية بتعيين أعضائها، وأغلبهم من مؤسسات التعليم العالى. وفى الواقع تعمل هذه المجالس وسيطاً بين الوزارة والمؤسسات (Rasmussen, 1997).

ويعتبر مركز تأكيد وتقويم الجودة نفسه مؤسسة مستقلة رغم أن تمويله يتم من وزارة التربية. ويتولى المركز القيام بالتقويم بناءً على طلب الوزارة أو المجالس التعليمية، ويتحتم على المؤسسات أن تشارك فى التقويم ويقتصر التقويم على التدريس فقط، وله ثلاثة أغراض محددة على النحو الآتى:

- تتحمل الوزارة مسؤولية أن المؤسسات تؤدي مسؤولياتها مخففة الأنظمة بطريقة صحيحة.

- دعم اتخاذ القرار فى المؤسسات.

- تزويد أسواق التعليم العالى، بالمعلومات العامة (Thune, 1997).

ويتضح من ذلك أن المعنيين الرئيسيين بتقويم الجودة هم: الحكومة، والمؤسسات نفسها، والعملاء. وإنَّ البُعد الذى يتم إضافته إلى جميع التقويمات هو المقارنة الدولية. وجميع البرامج يتم تقويمها بطريقة منتظمة كل خمس سنوات إلى سبع سنوات.

وتعتمد التقويمات على إجراءات قياسية تشمل العناصر: لجنة توجيهية، وتقرير التقويم الذاتى، واستطلاع المستخدم، وزيارة الموقع، ومؤتمر، وتقرير ومتابعة لاحقة.

يتم تكوين لجنة توجيهية لكل برنامج للتقويم لمراجعة التدريس الخاص بموضوع معين على نطاق التعليم العالى فى الدانمارك. وتعد جودة واستقامة كل عضو مسألة مهمة جداً. ويتعين أن يكون الأعضاء أكاديميين فى مجال التقويم نفسه، كما يجب أن يكونوا مستقلين عن البرامج الدراسية الخاضعة للمراجعة. وعادة يكون أعضاء اللجنة التوجيهية من الدانمارك، أو من الدول الإسكندنافية (ليس بسبب مزايا اللغة المشتركة، وإنما لأن تلك الدول لديها معرفة أساسية بنظام التعليم الدانمركى). وتتألف اللجنة

من أربعة إلى ستة أعضاء، والقاعدة العامة أن يكون واحد أو اثنان من الأعضاء من أصحاب العمل الذين يوظفون الخريجين في مجال الدراسة الخاصة بالبرنامج الذي تم تقويمه. ويُعهد إلى اللجنة التوجيهية بالمسؤولية المهنية الخاصة بالتقويم والتحليل، وإصدار الخلاصات والتوصيات في التقرير النهائي.

يتعين على كل مؤسسة أن تعد تقرير التقويم الذاتي وأن تكون فريقاً لتقويم الجودة، من ضمن مسؤولياته إعداد التقرير المذكور. كما يُنظم مركز الأعضاء اجتماعات لمساعدة المؤسسات في إعداد تقارير جيدة. ويحتاج المركز إلى تقويمات ذاتية قابلة للمقارنة من مختلف المؤسسات المشاركة في برنامج معين، بحيث توفر الإرشادات عن الموضوعات التي سيتم تغطيتها. وهذه تتضمن: إجمالي الأهداف لبرنامج الدراسة، النواحي العامة للمؤسسة، البيئة الانضباطية، برنامج الدراسة، أوضاع الدراسة والبرنامج ذا الصلة، وبرنامج الدراسات فوق الجامعية والدكتوراه، وتعاون وتفاعل النظام مع البحوث الأخرى والمؤسسات التعليمية في الدانمارك وخارجها، والهيكل الاجتماعي لهيئة الطلاب. ويتوقع أن يحدد التقرير الجوانب المركزية لبرنامج الدراسة ويناقشها، وكما هو الحال بالنسبة لعناصر قوته وضعفه المتعلقة بأهدافه. ويتعين أن يوضح التقرير أيضاً المقترحات للقيام بالتحسينات في البرامج الدراسية الخاضع للمراجعة.

تستخدم جميع البرامج الدراسية ممتحناً خارجياً يقوم برفع تقارير سنوية إلى المؤسسات، وتتضمن هذه التقارير تقويمات وانتقادات الممتحن لجودة البرنامج. ويُطلب من المؤسسات أن تضمن في تقريرها الخاص بالتقويم الذاتي موجزاً لتقارير الممتحنين الخارجيين.

إضافة إلى المستندات الناتجة عن التقويم الذاتي، يتولى مركز التقويم مسوحات المستخدم الخاصة بالطلاب والمتخرجين حديثاً، وكذلك المسوحات الخاصة بأصحاب العمل. وتقدم تلك المسوحات تقويماً لبرامج الدراسة وعناصر قوتها وضعفها من وجهة نظر المستخدم. وفي النهاية فإن مركز التقويم مع اللجنة التوجيهية يقوم بتحديد الموضوعات، ويتم تفويض الاستشاريين الخارجيين بتنفيذ المسح.

يتم عمل الزيارات لجميع مواقع البرامج التي يتم تقويمها، وتعمل اللجنة التوجيهية مدعومة ببعض الخبراء باعتبارها فريقاً زائراً. وتكون الزيارات عادة لمدة يوم واحد يتم خلاله مناقشات تستند إلى تقرير التقويم الذاتي، ومسوحات المستخدم وملاحظات الممتحن الخارجى. ويتم عقد هذه المناقشات مع الإدارة المؤسسية، وفريق التقويم الذاتي، وهيئة التدريس والطلاب، علماً أن ملاحظات المراجعة في حجرات الدراسة لن يتم مناقشتها.

تقوم اللجنة التوجيهية ومركز التقويم بإعداد تقرير أولى عن تقويم البرنامج، ويتم إرسال التقرير إلى المؤسسة لتصحيح الأخطاء الفعلية والفنية. وقبل نشر التقرير النهائي يتم عقد مؤتمر يحضره ممثلو المؤسسات واللجنة التوجيهية ومركز التقويم. ويوفر المؤتمر فرصة لجميع المشاركين بالتعليق على التحليلات والتوصيات المضمنة في التقرير. ومن ثم يتم إعداد التقرير النهائي شاملاً الملاحظات العامة، والتوصيات المتعلقة بجميع برامج الدراسة، والتوصيات المعينة الموجهة للبرامج الفردية.

يُوزع التقرير النهائي إلى راعي التقويم (وزارة التربية أو المجلس التعليمي المختص) والمؤسسات، وغيرها من الأطراف ذات الاهتمام، بما في ذلك وسائل الإعلام. ويتمين على مؤسسات التعليم العالي المشاركة في تقويم معين، أن تقدم خطة عمل قائمة بذاتها لمتابعة تنفيذ التوصيات، ومن ثم رفع النتائج للوزارة عن طريق مجلس التعليم المختص، وذلك في خلال فترة لا تزيد عن ثلاثة أشهر من نشر التقرير. وقبل إعداد خطة العمل، يُعقد اجتماع مغلق بين المؤسسات والمجلس الوطني للتعليم لمناقشة نتائج التقويم. وبعد سنتين إلى ثلاث سنوات من ذلك، يجب على كل مؤسسة معنية أن ترفع لوزارة التربية تقريراً يوضح القدر الذي تم تنفيذه من خطة العمل.

مما تقدم يتضح أن الوزارة تقوم بدور كبير في النظام الدانمركي يفوق نظيراتها في معظم الدول الأخرى، كما أن الأهمية التي تجدها مسوحات المستخدم في عملية التقويم تقوى العنصر الاستهلاكي. ويشارك منسوبو مركز التقويم أيضاً في العملية بما في ذلك دعم التقويم الذاتي في المؤسسات. والنظام الدانمركي قد يكون مناسباً للدول الصغيرة والغنية، وهو نظام مصمم للدانمرك لكنه يشمل نواحي من خارج الدانمرك.

وعلى الرغم من ذلك فإن تركيز البرنامج الخاص بعملية التقويم وكذلك دور اللجنة التوجيهية والدور الإسنادي للمجالس التعليمية، تقترح أن القيم الانضباطية هي السائدة رغم أنه يتم تسويتها عن طريق الاعتبارات الاستهلاكية، وعن طريق الإشراف القريب من قبل الحكومة.

### تقويم الجودة في المكسيك:

لقد لاحظنا في الفصل (الرابع) أن مؤسسات التعليم العالي شهدت تقليصاً حاداً في ميزانياتها في الثمانينيات نتيجة للأزمة الاقتصادية التي مرت بها المكسيك. فقد أثر ذلك في الأكاديميين ومنسوبي مؤسسة التعليم العالي الآخرين. لقد أدى ذلك

إلى ترك العديدين من الأكاديميين لوظائفهم والعمل فى قطاعات أخرى (Rojoet al., 1998; Valenti and Valera, 1998). أما الذين ظلوا فى الجامعات فقد وجدوا أنفسهم مجبرين على العمل الإضافى فى جهات أخرى لزيادة دخلهم. ونتج عن هذا مشكلات التعيين وتردى جودة التعليم، وفى الوقت نفسه كان عدد الطلاب يتزايد. وعندما تحسنت الأوضاع الاقتصادية فى أواخر الثمانينيات، زادت الحكومة ميزانية قطاع التعليم العالى، وأدخلت سياسات لتعزيز وترقية الجودة وفى الوقت نفسه لتحديث التعليم العالى. ومع ذلك لم تفرض الحكومة أى نموذج لتقويم الجودة، لكنها دعمت تطوير الأساليب المختلفة. لذا أصبح للدولة عدة منظمات تُعنى بتقويم الجودة، ولكل واحدة من هذه المنظمات أهداف وآليات وخصائص مختلفة، بعضها يعنى بالمؤسسة، والبعض الآخر بالأفراد. وهذه المنظمات وضعت مستويات مختلفة ولديها مجالات مختلفة تركز عليها.

وفى العام ( ١٩٨٩م ) قامت الحكومة بتكوين هيئة وطنية جديدة (الهيئة الوطنية لتقويم التعليم العالى)، وذلك من أجل توفير التسهيلات والإشراف على التقويمات الخارجية المختلفة. وقد قامت هذه الهيئة والى تضم قيادات من الحكومة والجامعات، بإجراء التقويمات على ثلاثة مستويات هى:

- التقويم المؤسسى وتقوم به المؤسسات نفسها من خلال تقويم ذاتى سنوي.
  - التقويم على نطاق النظام الخاص ببرامج الموضوع الذى يقوم به المراجعون الخارجيون.
  - تقويم كامل لنظام التعليم العالى بصورة شاملة.
- وفى كل الحالات الثلاث تم تنفيذ التقويم عن طريق لجان مؤلفة من الأكاديميين، ويترتب على التقويمات الحصول على المنح من قبل والدعم المالى من الحكومة.

وتحدد تقارير التقويم الذاتى المؤسسى السنوى عناصر القوة والضعف إضافة إلى خطوات المشروعات ونشاطاتها التى يتعين القيام بها لتحسين الجودة. وتصدر اللجنة الوطنية لتقويم التعليم العالى الإرشادات لإعداد التقارير. وتقوم الحكومة بمراجعة تلك التقارير، وتقديم تمويل إضافى خاصة للمشروعات المصممة من أجل تحديث المرافق، وتحسين الخدمات.

بدأ تقويم البرامج عام (١٩٩١م) عندما أنشأت الهيئة الوطنية لتقويم التعليم العالى اللجان المؤسسية لتقويم برامج التعليم العالى. وقد تم تكوين هذه اللجان من الأكاديميين، وممثلى أصحاب العمل، والجمعيات المهنية والحكومية.

وتركز التقييمات التي تقوم بها اللجان على المنهج الدراسي، ويتم إجراؤها بالتفاعل المباشر مع المختصين بالبرامج. وتهدف إلى توفير إرشادات عملية لتنفيذ التحسين. وتقدم تقارير اللجان توصيات عامة وتقتراح إجراءات محددة يتم اتخاذها لتحسين الجودة وكفاءة البرامج. وعلى كل حال، ليس هناك متابعة للخطوات التي يتم اتخاذها لتنفيذ توصيات اللجان. حيث تقوم بعض المؤسسات بتنفيذها، في حين أن البعض الآخر يختار عدم تنفيذها، ورغم أنه لا يبدو وجود تأثيرات سلبية على المدى القريب بالنسبة للمؤسسات التي تختار عدم تنفيذ التوصيات، لكن بعد سنوات تظهر آثار متراكمة تنعكس في صورة المؤسسة ومستوى التمويل الحكومي (Rojo,1998;Valenti and Valera,1998).

أما تقويم مستوى النظام، فيتم من خلال مشروعات خاصة. وحالياً الجهة المختصة هي صندوق تحديث التعليم العالي، وقد تم إنشاء هذا الصندوق من قبل الحكومة عام (١٩٩٠) من أجل المساعدة في تحديث البنية الأساسية، وتحسين جودة الخدمات في مؤسسات التعليم العالي. ويوفر الصندوق الموارد لتنفيذ النشاطات المحددة من المؤسسات من خلال عمليات تقويمها وتخطيطها. وتُعد المتابعة بواسطة الزيارات العشوائية التي يقوم بها الخبراء الممتحنون عنصراً رئيساً بالنسبة للصندوق، حيث تُظهر هذه الزيارات أن الصندوق لا يقدم المساعدة لتحسين المرافق والأحوال المادية للمؤسسات فحسب، وإنما يساعد أيضاً في تحديث تصورات المؤسسات فيما يتعلق بالتوجيه، والإدارة، والتطوير الأكاديمي (Valenti and Valera,1998).

إضافة إلى ما تقدم، هناك ترتيبات لتقويم الأفراد التي تركز بشكل خاص على إنجازات الهيئة الأكاديمية وإنتاجيتها. ويتم تنسيق ذلك من قبل المجلس الوطني للعلوم والتقنية. وتتولى اللجان المكونة بواسطة العلماء عملية التقويم. وهناك مشرعان رئيسان يتم تطبيقهما في الوقت الحاضر.

في العام (١٩٨٤م) تم إنشاء نظام وطني للباحثين يقوم بتقويم الأفراد الأكاديميين فيما يتعلق بإنتاجهم من البحوث، ومنحهم دخلاً إضافياً معافياً من الضرائب (فوق الراتب الأساسي) على أساس شهري للباحثين مكافأة على فعالية وجودة عملهم. والباحثون الذين يرغبون في الاشتراك في المشروع عليهم أن يقدموا سيرتهم الذاتية، وما نشر لهم من أبحاث وأوراق علمية. ويتم تقويم الطلبات بواسطة مجموعة من الزملاء على أساس الجودة، والكمية، والأثر، والأصالة، والتعقيدات الفنية للبحث، إضافة إلى تطور النشاط التقني خلال فترة زمنية محددة.

فى عام (١٩٩٠م) تم إنشاء برنامج وطنى لمهن التدريس من أجل تقويم إقرار التدريس الجيد . ويتم تطوير معايير وطرق لذلك التقويم من قبل لجان أكاديمية داخل كل مؤسسة . وتقوم اللجان التى تضم أعضاء مميزين من هيئة التدريس، بتقويم الطلبات على ضوء معايير الجودة والإنتاجية والنواحي الأكاديمية . ويقدم هذا البرنامج أيضاً مكافأة إضافية على أساس شهرى للأفراد (Valenti and Valera, 1998).

يقوم المجلس الوطنى للعلوم والتقنية أيضاً بإدارة السجل الوطنى لبرامج الخريجين المتميزين، والذى يتابع برامج الخريجين التى توفر تدريباً عالى الجودة للطلاب . ويتم منح الطلاب المقبولين فى هذا البرنامج منحة دراسية من قبل المجلس الوطنى للعلوم والتقنية، وذلك من أجل منحهم الفرصة لمواصلة تعليمهم . وتتولى لجان الزملاء للتقويم مراقبة الانضمام إلى سجل برنامج الخريجين المتميزين وكذلك منح الطلاب المنح الدراسية.

وبالإضافة إلى التقويمات المؤسسية والفردية الموضحة أعلاه، تطبق المكسيك تقويمات لإنجازات الطلاب والطلاب السابقين بالمؤسسة . وقد تم إنشاء المركز الوطنى للتقويم عام (١٩٩٢) لتطوير وإدارة الامتحانات القياسية لاختيار معرفة مهارة الطلاب الذين أنهوا الثانوية، وكذلك طلاب درجة البكالوريوس فى مجالات معينة (مثل الطب، والعلوم البيطرية، والهندسية، والمعمار، والأعمال) . وتعتبر المشاركة فى مستوى الطلاب الذين أنهوا الثانوية إجبارياً، فى حين أن المشاركة فى المستوى الآخر (درجة البكالوريوس) تعتبر اختيارية بالنسبة للمؤسسات والأفراد .

وتكشف الحالة الخاصة بالمكسيك عدداً من مشاريع التقويم التى تديرها وكالات مختلفة تعمل فى مستويات متباينة . ومعظم مشاريع التقويم يترتب عليها التمويل . ويعتبر التعليم العالى فى المكسيك نظاماً كبيراً ومعقداً يحظى باستقلالية كبيرة من الحكومة . ومع غياب كثير من الآليات النظامية المتبعة فى القارة الأوروبية، نجد التقويم فى المكسيك يميل بصورة كبيرة إلى التقويم النهائى وترتبط نتائجه بالمكافأة المالية، (على المستوى المؤسسى والمستوى الفردى)، ويوفر بذلك أنظمة السوق فى العمل الأكاديمى.

## خاتمة:

إن كل نظام للجودة الوطنية يعكس الأنماط الخاصة به استجابة لسمات النظام الوطنى للتعليم العالى وعلاقته مع الحكومة . وبالنظر إلى دراسات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية فى التعليم العالى بصفة شاملة نجد فى الخصائص الخاصة

بأنظمة الجودة الوطنية عنصراً للتعويض عن شكل السيطرة لهذه العلاقات القائمة. ومن هذا المنظور، يبدو أن أنظمة التقويم في المملكة المتحدة قد أخذت الأسلوب النهائي للتقويم، واهتمت بالمسؤولية في نظام تقليدي يتميز بقدر كبير من الاستقلالية المؤسسية. ونجد الأسلوب الأكثر رسمية ذات التوجهات للتحسين في القارة الأوروبية، حيث السيطرة الحكومية على التعليم العالي واضحة ومقبولة. وتشارك الحكومات في متابعة نتائج التقويم بصورة غير قابلة للتفكير فيها لدى أنظمة التعليم العالي الأخرى. وبينما يقدم تقويم الجودة في المملكة المتحدة سيطرة خارجية كبيرة، نجد أن تقويم الجودة في القارة الأوروبية يخفف من تلك السيطرة كما سنرى في الفصول الأخيرة، ويساعد بشكل كبير في دعم اتخاذ القرار على المستويات المؤسسية، رغم أن ذلك يتم في إطار نظام صارم تديره الدولة.

ورغم أننا اتبعنا النموذج العام لتقويم الجودة الخارجي في إعداد هذا الفصل، فقد لاحظنا أيضاً التباينات الكبيرة في كيفية تنفيذ النموذج من دول مختلفة. وهذه التباينات تعكس الاعتبارات العملية المتعلقة بحجم وتنوع أنظمة التعليم العالي، وكذلك العوامل السياسية والاجتماعية المتصلة بدور الدولة، ومدى الاستهلاكية، وتقاليد الاستقلالية المؤسسية.

تستمد وكالات الجودة الوطنية، مهما كانت ملكيتها وتمويلها الرسمي، شرعيتها من السلطة الأكاديمية للجان مجموعة الزملاء والهيئات الزائرة التابعة لها؛ لذلك تقترح هذه المؤسسات، إلى حد ما، تقوية القيم الأكاديمية في إدارة التعليم العالي. وعلى كل حال، سوف تكون هذه خلاصة مبسطة للغاية. استناداً إلى مستوى وتركيز عملية التقويم، واستناداً إلى المدى الذي تحدد فيه الوكالة معايير واضحة للجودة وتتفحصها من خلال الإرشادات وتدريب الزملاء الذين يقومون بالتقويم، واستناداً إلى المدى الذي يتم فيه إدخال أصحاب العمل والطلاب والتربويين في مفهوم مجموعة الزملاء، فإن عملية مراجعة الزملاء يمكن استخدامها لنقل القيم عدا التي يتولاها الزملاء الأكاديميون. وسواء كانت هذه هي الحالة في الممارسة أم لا، فإن هذا الأمر سيكون موضع الفصول اللاحقة التي تتناول أثر تقويم الجودة.

## الفصل السادس

### طرق تقويم الجودة فى المؤسسات

#### مقدمة:

يُبين هذا الفصل أنواعاً مختلفة من وسائل إدارة وتقويم الجودة المطبقة فى المؤسسات، والتي شاركت فى دراسات الحالة الخاصة بمشروع الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى. وتُعزى الاختلافات فى وسائل إدارة وتقويم الجودة إلى عدة عوامل تتضمن تغير البيئات المؤسسية، واحتياجات ومتطلبات وكالات الجودة الخارجية. وقد تفاعلت هذه العوامل الداخلية والخارجية مع بعضها لتشكل الوسائل المؤسسية لإدارة الجودة. ومع المتطلبات المتزايدة لمؤسسات التعليم العالى لتحمل المسؤوليات، يوضح هذا الفصل كيف أن إدارة الجودة فى المؤسسات أصبحت أكثر مركزية وتم إعادة تنظيمها من خلال إقامة أنظمة وإجراءات رسمية، وإنشاء لجان للجودة، وتولى كبار المديرين والإداريين للمسؤوليات المتعلقة بالجودة.

#### الاهتمام المتواصل بالجودة:

لقد نشأت الجامعات باعتبارها مؤسسات تحظى بالاحترام لدى المجتمع منذ مدة طويلة. على كل حال، لقد خضعت المسائل المتعلقة بصلاحياتها وسلطاتها ووضعها للمسألة المتزايدة فى العقدين السابقين فى كثير من أنحاء العالم. فقد ترتبت على نمو الطلب للتعليم العالى، توسع وتنوع فى عدد وأنواع المؤسسات ومقررات التدريس، وكذلك فى أعمار الطلاب وخصائصهم، والضغط المتزايدة المرتبطة بالتمويل المتاح، إضافة إلى الطلب المتنامى بأن تصبح مؤسسات التعليم العالى مسؤولة عن نشاطاتها. وعلى كل حال، وحتى قبل حدوث هذه التغيرات، كانت الجامعات قد أرست إجراءات جيدة لتحقيق الجودة والمقاييس.

وكما طرح مارتن تراو (Martin Trow) أسئلته على النحو التالى:

«كيف تمكنت الجامعات الكبيرة فى العالم من أن تصبح منتجة للبحث والدراسات العليا فوق الجامعية وتخرج طلاباً مدربين ومتعلمين جيداً، وتقدم خدمات واسعة لمجتمعاتها خلال قرن ونصف ماضيين دون تقويم كثير أو أى تقويم خارجى لجودتها؟»

ويستطرد تراو (Trow) ليقترح رأيه قائلاً إن المعايير الدراسية لتلك الجامعات قد تحققت بدرجة كبيرة من خلال: «الثقة التى أولاها المجتمع للأكاديميين، والثقة فى أهليتهم، وفى تحفيزاتهم الجوهرية للمحافظة على الجودة فى أعمالهم وفى إنتاج الجودة، وكذلك فى الترتيبات المؤسسية فى النواحي الأكاديمية وانضباطاتها التى تم تأسيسها على مر السنين للتحكم فى الجودة وصيانتها» (Trow, 1994a:7).

لقد ظلت الجامعات على نحو تقليدى تشدد على المسؤولية الذاتية، والمسؤولية المتعلقة بالكلية، والتحسين الذاتى. كانت الجامعات تثق بهيئة التدريس اعتماداً على حرفانية الأكاديميين لتأكيد جودتها ووضعها فى المجتمع. وتتضمن بعض الطرق التى نفذت بها الجامعات تلك المهنية، كما وصفه تراو (Trow)، تعيين الأساتذة، واختيار الطلاب، ومراجعة الزملاء للبحث، والمنح الدراسية والمراجعة الدورية للمنهج الدراسى والتدريس. ويتم التأكد من جودة الأساتذة من خلال سياسات التعيين والترقية الصارمة، كما أن السياسات الإدارية تهدف إلى تأكيد قبول أفضل الطلاب فى المؤسسة، ويتم من خلال التقويم والامتحانات المنتظمة تأكيد المراقبة للصيقة لأداء وتقديم الطلاب. ويتم الحكم على جودة عمل القسم والأفراد على أساس نشاط البحث والدراسات على مدى فترة زمنية طويلة، وكانت هذه الأحكام فى السابق تعتمد على عملية مراجعة الزملاء، وقد حققت نجاحاً فى الحصول على منح للبحث، كما اعتمدت على ما يتم نشره وعرضه فى المجالات الأكاديمية. وأكدت مراجعات المنهج من قبل الأقسام والوحدات الأساسية الأخرى أن تداول المنهج الدراسى يتم على أساس مستمر، ومؤخراً بدأ تأكيد جودة التدريس من خلال استبانة تقويم يعيئه الطلاب، وكذلك من خلال نشاطات تطوير هيئة التدريس، وخاصة النشاطات التى تستهدف تحسين أداء الأساتذة فى حجرات الدراسة.

وتمثل المعطيات أعلاه أكثر الأساليب الشائعة التى اتبعتها المؤسسات فى تحقيق وتعزيز الجودة. وكما هو واضح، فإن تلك الأساليب تضم إجراءات على كل المستويات، تمتد من كل المؤسسة إلى الأفراد العاملين فيها. وبالطبع ليست كلها موجودة فى كل مؤسسة، كما أنه لا يتم تطبيقها جميعاً بطريقة صحيحة أو فعالة.

### أسباب ومستويات وأغراض تقويم الجودة الداخلية؛

على نحو تقليدى مستمر أظهرت وحققت الجامعات نجاحاً فى تطبيق النواحي غير الرسمية والنواحي التى تستهدف أغراضاً معينة. وفى أنظمة التعليم العالى الصغيرة

الراقية، كانت الحصرية كافية بشكل عام لتبرير الطلبات للجودة لبقية المجتمع. وعلى أى حال، ومع التغيرات التي تواجه التعليم العالى مثل: زيادة أعداد الطلاب، والتنوع وتقليص الدعم - جاءت ضغوط على المؤسسات لتحمل مزيداً من المسؤوليات بصورة رسمية. وترتب على هذه الضغوط مزيد من التشديد على إيجاد آليات نظامية واضحة لإدارة وتقويم الجودة في المؤسسات.

لقد أنشأ كثير من المؤسسات التي خضعت لدراسة الحالة، أنظمة للجودة على نطاق المؤسسة، في بعض الأحوال كان السبب وراء إقامة تلك الأنظمة يعود إلى ضرورة الاستجابة لإيجاد وكالة للجودة من خارج المؤسسة. لكنها عكست أيضاً العمليات الواسعة للتغير المؤسسى والاحتياجات الإدارية الجديدة. وبالإضافة إلى ذلك هناك عدة أمثلة عن الأقسام أو الوحدات الأساسية التي بادرت بنشاطات لتقويم الجودة لأغراضهم الخاصة. إن تقويم الجودة من خارج المؤسسة (أو التهديد بإقامة ذلك) يمكن أن يعطى دافعاً لإيجاد عمليات التقويم الداخلي، والتي تصبح من ثم ذات قيمة لأغراضها الخاصة من قبل الإداريين والمديرين.

والمستويات التي يتم فيها إجراء إدارة الجودة المؤسسية يمكن أن تكون على نطاق كل المؤسسة أو جزء منها، أو المستوى الفردي، أو جميع هذه المستويات مجتمعة. وتتضمن إدارة الجودة في الغالب عمليات المراجعة الداخلية الدورية، التي تنشأ ويتم إدارتها في العادة من مركز المؤسسة. وأحياناً يتم تفويض الإدارة إلى الوحدات الأساسية لتنفيذ إدارة الجودة مع متابعة ومراقبة لصيقة من المركز.

وتبين دراسات الحالة أن الأنظمة بدأت تصبح رسمية ونظامية بشكل أكبر، خاصة بعد أن أصبحت المراجعة المستمرة عنصراً قوياً. وعلى عكس التقاليد القديمة أصبحت إدارة الجودة المؤسسية تهتم بتحسين بالقدر نفسه من اهتمامها بالمسؤولية، ولذلك أصبح التركيز ينصب على العمليات المنظمة والمنتظمة بدلاً من مراجعة موضوع معين لفرض محدد. ويوضح الشكل (٦-١) أدناه المستويات والمبادرات لإدارة الجودة الموجودة في دراسات الحالة.

## الشكل (٦-١) مستويات ومؤسسو إدارة الجودة

المستوى				
المؤسسة	الوحدة الأساسية	الفردى		
التشريعات. التمويل. وكالة تقويم / مراجعة الجودة.	المراجعات.	مراجعات البحث، والمشاريع التحفيزية.	خارجى	المبادرون
التقويمات الشاملة. جمع البيانات وتحليلها.	المراجعات ومسوحات الطلاب.	قبول الطلاب، وترقيات هيئة التدريس، وتقويم هيئة التدريس، ومسوحات الطلاب.	داخلى	

وفى دراسات الحالة، عادة ما تضم النشاطات الخارجية المستهلكة المتعلقة بالجودة بعض أشكال عمليات المراجعة الدورية. وتأتى هذه العمليات فى الغالب استجابة لمتطلبات الوكالة الخارجية (تقويم الجودة الذاتى قبل المراجعة الخارجية)، لكن بعض العوامل الخارجية الأخرى المتعلقة بصفة عامة مع متطلبات التشريعات أو التمويل، يمكن أن تؤدى بشكل غير مباشر إلى نشاطات أخرى للمراجعة وإدارة الجودة. ويتعلق نشاط تقويم الجودة الخارجى عادة بمستوى الوحدات الأساسية، أو المستوى المؤسسى (وغالباً ليس الاثنى معاً). أما نشاط تقويم الجودة الداخلى، فيكون على جميع المستويات، لكن الأسلوب يختلف فى مدى توحيد المستويات.

ويظهر أن أنظمة تقويم الجودة تهتم اهتماماً رئيسياً بالمسائل الخاصة بالتدريس، والبحث، والمنهج الدراسى، وتجارب الطلاب، أو بالمسائل التنظيمية أو الاثنى معاً. وتشمل فى الغالب مجموعة من المعلومات الوصفية (دائماً الإحصائية)، وتتضمن

أحياناً العناصر التقويمية. وتهتم الأنظمة على مستوى الوحدة الأساسية بالقيم الأكاديمية وأصول التدريس، وهذه القيم تكون فى بعض الأحيان مدرجة ضمن الإطار المؤسسى، وتعكس الأهداف والقيم المتعلقة بالمهمة، وتتعلق القيم على المستوى المؤسسى بالمهمة المؤسسية وعمليات التحكم واتخاذ القرار.

وتعكس أغراض تقويم الجودة الداخلى الغرضين الأساسيين من تقويم الجودة الخارجى وهما: المسؤولية، والتحسين. والمسؤولية ليست بالضرورة مسألة إدارية، حيث إنها يمكن أن تعكس ممارسات سلطة الكلية من خلال اللجان المركزية للمؤسسة. أما التحسين فقد يتعلق بالبحث عن حلول لمشكلات معينة أو قد تضم جزءاً من الأهداف الواسعة للتغيير والتطوير المؤسسى. وقد كشفت دراسات الحالة صورة معقدة تبين أن إدارة وتقويم الجودة المؤسسية ترتبط بشكل لصيق مع إنشاء الأنظمة وثقافة المسؤولية الداخلية. وتمثل بصفة عامة أحد نواحي النمو العام للسلطة على مستوى الإدارة المركزية فى المؤسسات.

وتوضح الأمثلة اللاحقة، أن إدخال أنماط جديدة للتقويم المؤسسى تتصل بأشكالها المختلفة بالعمليات الواسعة للتغيير المؤسسى، أو الحصول على وضعية وشهرة، أو تأتى استجابة مباشرة لمتطلبات الوكالة الخارجية باعتبارها جزءاً من عملية التطوير لنظام وطنى جديد للجودة، أو استجابة للمنافسة السوقية المتزايدة أو وسيلة لتقويم حوافز جديدة لأفراد الهيئة الأكاديمية، ومعظم هذه الأشياء تكون مبادرات على نطاق المؤسسة.

ويتعلق المثال الأول بإحدى الجامعات التى طورت نظام إدارة الجودة باعتباره جزءاً من استجاباتها للتغيرات المؤسسية الواسعة. فقد نمت جامعة موناخ مؤخراً لتصبح أكبر جامعة فى أستراليا، وذلك من خلال سلسلة من الضم والاندماج مع المؤسسات الصغيرة. ونتيجة لذلك أصبح لديها عدد متنوع من الثقافات، والمقررات الدراسية، والطلاب، وطرق التدريس والبحث، (Baldwin, 1997). ورغم أن النظام الوطنى لمراجعة الجودة قد تم تطبيقه على المستوى المؤسسى فى الوقت نفسه تقريباً، إلا أن الكاتب بالدوين (Baldwin) ناقش هذا الأمر على النحو التالى:

لقد أقرت الجامعة بحاجتها إلى مزيد من التطوير المنتظم للإجراءات الخاصة بها، وذلك قبل إجراء أول مراجعة للجودة على الجامعة عام (١٩٩٢). وقد تم الانتهاء من سلسلة الدمج فقط فى يوليو (١٩٩٢). وقد تم عمل الكثير فى تطوير الإجراءات التى تسمح بدمج المباني الجديدة فى هيكل جامعة موناخ. وكانت القيادات الأكاديمية

للمؤسسة تدرك أن المرحلة القادمة تشمل الاهتمام بآليات وتأكيد الجودة لتحقيق تناسق معقول فى كل الجامعة من النواحي الأكاديمية.. وليس هناك شك فى أن الجامعات دُفعت بقوة عن طريق الممارسة الوطنية (4 - Baldwin,1997:283).

يبدو أن التغيرات المؤسسية الرئيسية فى موناخ كانت السبب وراء إنشاء إدارة الجودة على نطاق المؤسسة. وساعد إدخال المراجعة الوطنية للجودة على المستوى المؤسسى فى تنفيذ ذلك لكنه لم يتسبب فيها.

وتعكس المجموعة الثانية من الأمثلة الاهتمام بالمكانة والسمعة فى بيئات وطنية ودولية متغيرة. وفى هذا السياق، اهتمت جامعة لويس باستير فى فرنسا أن تحافظ على سمعتها الدولية باعتبارها جامعة رائدة فى مجال البحث. وقد وجدت الجامعة قيمة فى ربط إدارة الجودة الداخلية مع تقويم الجودة الخارجى. حيث كان ينظر إلى الأخيرة على أنها توفر معلومات قيمة عن الإدارة. وفى حالة معهد فانتا التقنى، كان يُنظر إلى إدارة الجودة الفاعلة على أنها العامل الرئيس فى تحقيق الوضع الذى وصل إليه المعهد. فقد كان النجاح فى عملية التقويم الخارجى، بالنسبة لهذا المعهد، حيويًا فيما يتعلق بتطويره على المدى البعيد ليصبح مؤسسة مميزة للتعليم العالى. وسوف تُبنى قرارات الحكومة على نتائج ذلك التقويم.

وفى الحالات التى أنشئت فيها وكالة جودة وطنية وجُهزت للعمل، كان تأثيرها واضحاً فى تطوير الأنظمة الداخلية، لكنها نادراً ما كانت السبب الوحيد فى ذلك. فعلى سبيل المثال فى حالة جامعة كارديف وولز (Cardiff University of Wales)، أقيمت عمليات الجودة الرسمية والصارمة للإيفاء بالتغيرات البيئية، ولإيفاء كذلك بمتطلبات إدخال نظام وكالات التقويم الخارجية.

ويشمل المثال الثالث نموذجين يكشفان تقويم الجودة المؤسسية باعتبارها جزءاً من النظام الوطنى التجريبى. وفى هذا السياق قامت وزارة التربية الفنلندية فى أوائل التسعينيات بتأسيس مفهومها للتقويم المؤسسى. وتطوعت جامعتا جيوفاسكيلا وأولو بالمشاركة فى تلك التقييمات على أساس تجريبى، وكان الهدف من التقييمات التجريبية هو تقويم وتطوير جميع نشاطات المؤسسة، وتطوير إجراءات التقويم على النطاق الوطنى لتكون مناسبة للاستخدام فى كل مؤسسات التعليم العالى فى فنلندا.

لكن على كل حال، لم يحدد مفهوم الجودة أو مناقشته بالتفصيل، سواء من قبل وزارة التربية أو الجامعة، وعلى نحو غير محدد تم افتراض الجودة بأنها تعنى أى شيء جيد وكل شيء جيد (5: Liuhanen,1998).

ورغم أن التقييمات تم تطبيقها عن طريق فرق من الإدارة العليا، إلا أن طبيعة عملية التقييم اختلفت بين الجامعات. ففى جامعة جيوفا سكيلا انصب الاهتمام على تطوير العمليات على مستوى الوحدات الأساسية، فى حين كان الاهتمام فى جامعة أولو حول اتخاذ القرار المؤسسى.

لقد شاركت الجامعاتان طوعاً فى تلك التقييمات لمرة واحدة، استباقاً لتطبيق النظام الوطنى لتقويم الجودة، ونتيجة لهذه المبادرات المعينة، فقد أصبحت الجودة فى الجامعات تجد اهتماماً، ومن المؤمل أن يستمر هذا الاهتمام على المدى البعيد مهما كانت طبيعة نظام تقويم الجودة الخارجى الذى تم إدخاله حالياً. وقد تم وصف ذلك فى جامعة جيوفا سكيلا بأنه يمثل ظهور ثقافة التقييم (Valimaa, 1998:31). وأوضح كتاب دراسة الحالة لجامعة أولو كيف أن تجربة واحدة للتقويم المؤسسى لموضوع محدد يمكن أن يؤثر على المدى البعيد، ويؤثر كذلك فى إقامة إجراءات لإدارة الجودة المنتظمة. وقد أوضح الكتاب أن التقييم المؤسسى كان ناجحاً وتسبب فى إيجاد نظام مستمر لتقويم التدريس والتعليم فى الأقسام (Liuhanen, 1998:11). شمل ذلك مشاركة مزيد من الطلاب فى التدريس، والتخطيط، وتطوير وسائل التدريس، والتغيرات فى المنهج الدراسى، وأصبحت المؤسسة تدرك أن التغيرات يجب أن يستمر (P#11).

ويتعلق المثال الرابع بالمبادرات التى تم اتخاذها على مستوى الكلية، وذلك من أجل تحقيق النجاح فى سوق تزداد فيها حدة المنافسة على الطلاب. لقد خضعت كلية الأعمال فى الجامعة المفتوحة، كما هو الحال بالنسبة لبقية المؤسسة إلى أشكال متنوعة من التقويم الوطنى للجودة وإلى إجراءات تقويم الجودة المحددة من الجامعة. وعلى كل حال، فقد اختارت كلية الأعمال أيضاً المشاركة فى تقييمات خارجية أخرى. وكان الغرض من ذلك هو تلبية حاجتها لعرض برامجها الوطنية والدولية فى سياق تنافسى. وقد اختارت كلية الأعمال ما يلى: «سلسلة من مبادرات وأنظمة تقويم الجودة التى تم إقامتها وإدارتها فى الأساس من خارج الكلية، وهذا يعكس موقف الكلية باعتبارها وحدة ذاتية التمويل فى سوق التعليم العالى شديد المنافسة، حيث تعد الحقائق الخارجية عن تأكيد الجودة والتحسينات ضرورية وحيوية للبقاء والنمو» (Brennan, 1998:10).

وبالإضافة إلى المشاركة فى النظامين الرئيسيين لتقويم الجودة الوطنية (الذين أصبحا يعرفان بعد ذلك بالمراجعة المؤسسية وتقويم جودة التدريس)، فقد اختارت كلية الأعمال أن تشترك فى المبادرتين الخارجيتين التاليتين:

١ - معايير الاستثمار للقوى البشرية: وهو برنامج بريطانى واسع الاعتماد، يهدف إلى توفير أفضل الأساليب فى إدارة القوى البشرية. ولكى تحصل المنظمات على اكتساب تلك المعايير، يتعين عليها أن تقدم الدلائل المتعلقة بالسياسات والهيكل والأساليب الخاصة بتطوير العمالة (أو الالتزام بذلك والموارد اللازمة وإدارة العمالة والرابط بين تطوير العمالة وأهداف العمل وتقويم التطوير على مستوى الفرد والمنظمة) (Brennan, 1998:20).

٢ - اعتماد برنامج الكلية لدرجة ماجستير إدارة الأعمال من قبل جمعية حملة ماجستير إدارة الأعمال، ويُعد ذلك اعترافاً مهماً بالنسبة للكلية، من قبل لها لأغراض التسويق.

ويقدم هذان الشكلان من التقويم شهادة ذات قيمة عالية للكلية يمكن أن تستخدمها فى ترويج وتسويق مناهجها الدراسية. المثال الخامس والأخير المتعلق بالأساليب المؤسسية لتقويم الجودة وهى تركز على المستوى الفردى، يبدو أن هدفها الرئيس هو التأثير فى الأولويات الخاصة بالهيئة الأكاديمية من خلال مشاريع الحوافز المرتبطة مع الراتب. وعموماً لم يكن أعضاء الهيئة الأكاديمية موضوع تركيز لأنظمة الجودة الخارجية. لكن الاستثناء من هذه العمومية نجدها فى دراسات الحالة الخاصة بجامعة المكسيك: جامعة المكسيك الوطنية المستقلة وجامعة العاصمة المستقلة، وقد تم تقديم وصف لنظام تقويم الجودة الوطنية الذى يضع اهتماماً كبيراً للتقويم على المستوى الفردى، فى الفصل (الخامس). فى حين أوضحنا فى الفصل (الرابع) أسباب إدخال التقويم على المستوى الفردى فى جامعة العاصمة المستقلة. فى كلتا الجامعتين نجد أن تقويم الجودة الداخلى والخارجى يرتبطان بقوة بهياكل المكافآت (الخاصة بالنواحي المالية والسمعة).

ركزت الأساليب التقليدية للجودة فى الجامعات على الأفراد (Trow, 1994a) من خلال - على سبيل المثال - إجراءات التعيين والترقية، والحكم على الأبحاث. وتضع التطويرات الحديثة فى إدارة الجودة فى بعض المؤسسات، أهمية متزايدة للتقويم على المستوى الفردى من خلال تطوير أعضاء هيئة التدريس، والتقويم، والتدريب. وعلى كل حال، أصبح الاهتمام الرئيس للوسائل الجديدة ينصب حول النشاطات الجماعية لدعم الجودة، سواء على المستوى المؤسسى أم الكلية أو القسم أو البرنامج. وسوف نشرح فى القسم التالى بعض هذه الأساليب بتفصيل أكبر استناداً إلى المؤسسات المشاركة فى دراسة الحالة كأمثلة.

## طرق تقويم الجودة:

لقد بدأ تطبيق الإجراءات الرسمية لإدارة وتقويم الجودة فى كثير من المؤسسات، إلى جانب الأساليب التقليدية غير الرسمية التى من خلالها يتم تحقيق جودة العمل الأكاديمى. وتتم إدارة هذه الإجراءات والأساليب عادة من مركز المؤسسة مع تكوين لجان لمراقبة تنفيذها. وقد تم إيجاد وظائف إدارية خصيصاً لذلك أو تغير الوصف الوظيفى لبعض الموظفين لتشمل مسؤوليات رسمية تتعلق بأمور الجودة. هذه الإجراءات الجيدة تجعل تلك المسؤوليات أكثر وضوحاً فى المؤسسة، وتشمل جمع وتحليل المعلومات عن المؤسسة بطريقة منتظمة، كما تتضمن إدخال بعض الأشكال الداخلية المنتظمة. المثال الذى تم اختياره يهتم بإدخال المراجعة الداخلية المنتظمة؛ لأنه، كما يبدو، أكثر التطويرات الجديدة انتشاراً. وعلى كل حال، لقد تمت الإشارة أيضاً فى بعض دراسات الحالة إلى مجموعة واسعة من الإجراءات التى تشكل مجتمعة نظام الجودة المؤسسى.

تتعلق المجموعة الأولى من الأمثلة بعمليات المراجعة الداخلية على نطاق المؤسسة الخاصة بالمسوحات والمراقبة، والإعداد ومتابعة المراجعة الخارجية، ولتوحيد المراجعة الداخلية والخارجية، وللتقويمات المتعددة لأغراض متعددة. ويأتى بعد هذه المجموعة مثالان عن عمليات الجودة المؤسسية على مستوى الكلية.

### عمليات المراجعة الداخلية على نطاق المؤسسة:

تقدم دراسة الحالة لجامعة كارديف بولز مثالاً جيداً كيف أن تغير البيئة المؤسسية وإدخال تقويم الجودة الخارجى، ترتب عليهما إدخال نظام المراجعة المنتظمة. وكما ورد فى الفصل (الرابع) فإن كارديف واحدة من أكبر الجامعات فى المملكة المتحدة ولها سمعة عالمية قوية. وقد تكونت بدمج كلتيتن من الجامعة عام ١٩٨٨، وهى أكبر مؤسسة ذات وحدة متكاملة فى جامعة وولز الفيديرالية (Federal University of Wales).

وبعد الدمج بدأ تطوير أنماط جديدة لإجراءات تقويم الجودة فى الجامعة. وكارديف بوصفها جامعة قديمة فى نظام المملكة المتحدة لم تخضع لتقويم الجودة الخارجى حتى عام (١٩٩٢م)، عندما صدر قانون جديد خضعت بموجبه جميع مؤسسات التعليم العالى فى المملكة المتحدة لمراجعة الجودة المؤسسية وتقويم الجودة للبرامج، وقد كان ذلك عاملاً واضحاً استدعى جامعة كارديف لإقامة نظام رسمى لتقويم الجودة. والعوامل الأخرى التى أثرت فى الجامعة كانت الزيادة فى أعداد

الطلاب، وإدخال التحديث، وزيادة توقعات الطلاب التى تضافرت جميعها فى وضع ضغوط على الهياكل والأساليب القائمة.

لقد طورت الجامعة ما يسمى بنظام الجودة الأكاديمية، وهو يعتمد على:

١ - الخطة الشاملة التى توضح مهمة وأهداف الجامعة.

٢ - سياسات الجودة التى تحد المسؤوليات الشخصية لهيئة التدريس فى توفير التجربة التعليمية للطلاب فى بيئة مساندة.

وينطبق هذا النظام الذى تم تطويره عام (١٩٩٢) على جميع الأقسام الأكاديمية. والغرض منه تم تحديده تعزيزاً للجودة (عملية التحسين المستمرة). ويشمل النظام حسب مرئيات كاتب دراسة الحالة اثنتين من المسؤوليات المؤسسية الرئيسة الداخلية (ضبط الجودة وتأكيد الجودة) والأنظمة الخارجية المفروضة لمراجعة وتقويم الجودة، واللتين تعتبران مسؤولية مشتركة بين الجامعة والوكالات الوطنية (Daniels, 1998). وتتولى لجنة تأكيد الجودة الأكاديمية المسؤولية الخاصة بالنظام، ويشاركها أيضاً عدد آخر من اللجان المختصة الأقدم (المجلس الأعلى للجامعة، لجنة البحث، لجنة التدريس والتعليم، مجلس بحث الخريج، مجالس الأقسام).

قامت الجامعة بتطوير دليل شامل للنظام يشرح أساليب تأكيد الجودة الداخلية، ويتضمن قنوات للإفادات حوله (Daniels, 1998:8) من أجل تحسين توفير التعليم. ويتضمن النظام عملية مراجعة الجودة الداخلية التى وصفها كاتب دراسة الحالة بأنها «خاصة بالجامعة»، وليست مفروضة بموجب متطلبات خارجية وإن تأثرت بذلك (Daniels, 1998:10). وتتضمن الأساليب المراجعة الذاتية للأقسام وتقويم الزملاء وهى مصممة من أجل:

«تقويم الجودة وملاءمته للغرض الأكاديمى المحدد وللبيئة التعليمية للطلاب، وتقويم فعاليات آليات تأكيد جودة القسم، مساعدة القسم فى إعدادة لتقويم الجودة، وتقويم أداء البحث الخاص بالقسم» (Daniels, 1998: 10).

يتم اختيار الأقسام لإجراء المراجعة عليها على أساس دورة متتابعة لا تزيد عن خمس سنوات (مع الأخذ فى الاعتبار زيارات الهيئات الخارجية للأقسام وذلك لتفادى الازدواجية). وعندما يتم اختيار القسم لإجراء المراجعة عن طريق فريق مراجعة جودة القسم المكون من رئيس القسم، ويتم اختيار واحد على الأقل من أعضاء الهيئة الأكاديمية فيه، وكذلك هيئة المراجعة، إضافة إلى مستشارين خارجيين تم تعيينهم من قبل نائب مدير الجامعة، ويقوم القسم بتقديم لمحة موجزة عن القسم، يصف

ويقوم جودة التعليم والبحث، وبين كيف أن القسم يسعى لتحقيق أهدافه لتحسين الجودة. وتتضمن اللوحة الموجزة أيضاً عناصر القوة والضعف، والتحسينات التى تمت والمؤمل تنفيذها فى المستقبل، وتشمل المعايير الواضحة التى تقوم على ضوئها بالتقويم (Daniels,1998:10).

تستلم هيئة المراجعة قبل زيارة القسم اللوحة الموجزة عن القسم بالإضافة إلى المعلومات الأخرى مثل المستندات المتعلقة بدرجة البرنامج وجدول التقويم. وتقوم هيئة المراجعة بزيارة للقسم تمتد من يوم إلى ثلاثة أيام، ومن ثم تصدر تقريراً إدارياً يتضمن تقويم عناصر القوة والضعف للقسم مع تقويم للأهداف، والمدى الذى يتم به الإيفاء بتحقيق تلك الأهداف ووضع أعمال القسم فى إطار جميع نشاطات الجامعة. وتقدم هيئة المراجعة التوصيات حول الخطوات التى يتعين على القسم اتخاذها. وتقوم لجنة تأكيد الجودة الأكاديمية بمراقبة تنفيذ التوصيات ويقوم القسم بإبداء ملاحظاته على التقرير، ويطلب بأن يرفع تقارير متطورة عن تطبيق التحسينات. وبعد إجراء التقويم يتم تحديد أحد أعضاء هيئة المراجعة ليتولى الاتصالات مع القسم فيما يتعلق بالموضوعات المتصلة بالجودة. وبعد عام يقوم ذلك العضو بالاجتماع مع رئيس القسم وزملائه القياديين قبل إفادة اللجان المختصة حول التقدم الذى تم تحقيقه، ويتم استكمال حلقة الجودة فى هذه المرحلة.

يعد تطبيق نظام مراجعة الجودة الداخلية جزءاً واحداً فقط من التغيرات التى حدثت فى إدارة الجودة فى كارديف. وإضافة إلى ذلك، نفذت الجامعة عدداً من التغيرات التنظيمية والإدارية فى مستويات مختلفة فى المؤسسة للتصدي لمسائل إدارة الجودة. فقد أقامت، على سبيل المثال، لجان جديدة أو غيرت صلاحية اللجان القائمة لتشمل مسؤوليات عن إدارة الجودة، وخلقت وظائف جديدة ذات مسؤوليات تتعلق بالجودة، وغيرت كذلك أدوار رؤساء الأقسام لتشمل المسؤولية عن مسائل الجودة، كما أوجدت سياسات لتطوير هيئة التدريس لتعزيز تطوير التدريس.

### أعمال المسح والمراقبة على نطاق المؤسسة؛

جامعة لويس باستير فى ستراسبورج بوصفها إحدى جامعات البحث الرائدة فى فرنسا، ظل إنتاجها من البحث يقوم على أساس مستمر من خلال، على سبيل المثال، المطبوعات، وعقود البحث والجوائز. وعلى كل حال فقد قررت الجامعة أن نشاطاتها الأخرى يجب أيضاً أن تخضع للتقويم.

الدخول إلى جامعة ضخمة ومتنوعة بشكل كبير مع توقعات مختلفة حول ما يمكن الحصول عليه من التعليم الذى تقدمه الجامعة، قد أدى ذلك إلى نشوء متطلبات جديدة للأساتذة. ويبقى من الصعوبة تقييم كيفية استجابة الأساتذة بفاعلية لهذه المطالب، رغم تحقيق تقدم ملحوظة فى جعل النشاطات غير البحثية تكتسب مزيداً من الأهمية فى التطوير المهنى للأساتذة والباحثين. وترتب على ذلك أن التقييم وإعداد حصر للتعليم المقدم فى الجامعات ومراقبة تقدم الطلاب أصبح أولوية بالنسبة للسلطات الإشرافية، باعتبارها عناصر للتقييم الفردى والجماعى للمؤسسات التى يهدف فيها التقييم لتحسين جودة التدريس وتقديم معايير لتطوير مهنة التدريس. وهى كذلك عناصر لمعلومات الطلاب، وتعد مؤشراً لأداء الجامعة فيما يتعلق بحركة انتقال طلابها وخريجيتها. ومن المتوقع أن تتولى الجامعة تطوير أدواتها للتقييم مواكبة لتوجهات النمو على نطاق العالم (Chermint and Hoffert, 1998:8).

وتوفر الجامعة الأساليب التالية لتحقيق تلك المتطلبات:

**مسوحات استبانة الطلاب:** لقد تم تطوير استخدام الاستبانات لتقييم المناهج عام (١٩٩٠) ولا تكشف الاستبانات عن قاموا بتعبئتها، ويتم استخدام نتائج المسوحات كأداة للتقييم والحوار مع الطلاب، ويحق للأساتذة استخدامها بمحض رغبتهم. وترى الجامعة أنه من غير المناسب فرض المسوحات على أساس إجباري؛ لأن ذلك سيسبب صعوبة فى قبول الأساتذة لنتائجها باعتبارها عاملاً يتصل بتطوير مهنتهم. ولذلك طورت الجامعة استبانة شاملة لتقييم جميع أعمال المقرر التعليمى المؤدى للحصول على الدبلوم وتهدف هذه الاستبانة الشاملة إلى الحصول على: «معلومات كمية عن فهم الطلاب للتعليم أو التدريب الذى يتلقونه وعن البيئة العامة التى يتم فيها ذلك: ويميل هذا الأسلوب إلى تشجيع الحوار عن أصول التدريس وسط الأساتذة وتوفير المعلومات عن المسائل التى لها مسؤولية فيما يتعلق بالتدريب، وتلك التى تشكل قاعدة للخطوات المتخذة لتحسين جودة التدريب والظروف التى يتلقى الطلاب التعليم فيها» (Chermint and Hoffert, 1998:8).

**مراقبة النواحي الداخلية:** قامت الجامعة بتطوير برنامج يمكنها من إجراء التقييم على مدى سبع سنوات، وهى المدة الزمنية التى تستغرقها الدراسات للحصول على الدبلوم. ويمكنها البرنامج أيضاً من تحديد معدل الذين يتروكون الدراسة وعدد الطلاب الذين يحولون إلى برامج أخرى. والنتائج التى يتم الحصول عليها تجعل من السهل تقييم أثر النواحي التنظيمية الجديدة، وإجراءات التدريس فى معدلات إكمال الدراسة.

**توظيف الخريجين:** تتابع الجامعة موقف توظيف خريجها من خلال مسوحات بواسطة الاستبانات. ويتم عرض نتائج هذه المسوحات إلى مجلس الجامعة، ويتم توزيعها بشكل واسع لتوفير المعلومات للطلاب المتطلعين للمستقبل والجهات الأخرى ذات العلاقة.

**نظام التقويم والمراقبة:** تملك الجامعة نظاماً يمكنها من خلاله المراقبة المنتظمة لتطوير أنشطتها وإدارتها، ومن ذلك على سبيل المثال جمع البيانات عن معدلات التوظيف لهيئة التدريس حسب نوع الدراسة أو الشهادة، وكذلك عن توزيع الراتب الإضافي حسب فئة هيئة التدريس بما يوفر أداة قيمة في سياسات تعيين الأساتذة، ومراقبة طلبات التوظيف المرفوعة إلى الإدارة العليا للجامعة من قبل الإدارات.

جامعة لويس باستير بحكم أنها جامعة لها مكانة رفيعة ذات هيئة أكاديمية عالية الأهلية، تهتم بتطوير الإجراءات التي لا تسيء لمهنية هيئة التدريس. لذا، فإن إدارة الجودة معنية بالتحسين أكثر من الاهتمام بالمسؤولية، كما يجب أن تكون الوسائل متعلقة بالكليات أكثر من ارتباطها بالإدارة.

### التحضيرات المؤسسية للمراجعة الخارجية ومتابعتها؛

تقدم دراسة الحالة لجامعة شيفيلد هالام (Sheffield Hallam university) في المملكة المتحدة مثالاً للأنظمة الداخلية المتطورة التي تم تعديلها استجابة للمتطلبات الخارجية الجديدة.

كانت جامعة شيفيلد هالام في السابق معهداً للتقنية له خبرة طويلة بعمليات تقويم الجودة الخارجية تحت رعاية المجلس السابق لمنح الشهادات الأكاديمية الوطنية. لذا، فإن للجامعة إطاراً واسعاً ومؤسسياً لتقويم الجودة الداخلية، ويتم إدارته من المركز من قبل المجلس الأكاديمي الذي يعمل من أجل وضع المعايير وتطبيقها، والقيام بالتقويم للتدريس والبحث.

وتتضمن العناصر الرئيسة لذلك الإطار: (١) المراجعة السنوية للجودة على مستوى المقرر الدراسي والوحدة والكلية والجامعة. (٢) والمصادقة على المقترحات الخاصة بتغيير المنهج والمقررات الدراسية الجديدة.

إضافة إلى ذلك، فإن شيفيلد منذ أن أصبحت جامعة جديدة عام (١٩٩٢)، طورت أسلوباً داخلياً على نطاق المؤسسة للأعداد لتقويم الجودة الخارجي على مستوى

الموضوع ومتابعة ذلك. يتولى هذه المسؤولية لجنة الجودة والمقاييس الأكاديمية التي يزودها بالمدخلات فريق المساندة، الذي يضم مساعد العميد والمنسقين للموضوع. وتتم عملية الإعداد والمتابعة على النحو التالي:

يتم تحديد منسق لكل وحدة تقويم من قبل المدير المختص في الكلية وذلك لتسيق العمليات التحضيرية لتنفيذ تقويم الجودة. ويعمل المنسق مع فريق المساندة لتحديد التقويم والنشاطات التحضيرية المطلوب في ذلك الخصوص.

وبينما تعمل مجموعة الموضوع والكلية وفقاً لجدول أعمالها، يتم في غضون ذلك إعداد التقويم الذاتي الذي يتم مراجعته من قبل العمداء ذوى العلاقة وكبار العاملين في مكتب التسجيل ليقدموا نصائح بناءة. ويكون مدير الكلية مسؤولاً عن اعتماد النسخة النهائية لرفعها إلى (الوكالة الخارجية).

يتم اتخاذ الترقيات للزيارة من خلال التعاون بين المركز وهيئة التدريس في الكلية. وتتم الاتصالات الرسمية مع الجامعة عبر مكتب السجل الأكاديمي.

بعد الزيارة تتم مراجعة جميع التقارير من قبل مجلس إدارة الكلية ولجنة الجودة والمقاييس الأكاديمية وتقوم الكلية بالتعليق عليها. وتقوم لجنة الجودة والمقاييس الأكاديمية بإبراز المسائل التي تحتاج إلى التركيز من قبل المجلس الأكاديمي والكلية الأخرى حسب مقتضيات الأحوال (Arnold, 1998: 9 - 10).

وبهذه الطريقة يتم إدخال التقويم الخارجي في عملية إدارة الجودة بالمؤسسة وتوفر الخدمات المساندة على نطاق المؤسسة المساعدة للقسم، للتحضير وتجويد العمل فيما يتعلق بالتقويمات الخارجية، في حين تعمل المؤسسة على تأكيد أن عمليات المتابعة الخاصة بنتائج التقويم الخارجي يتم اتخاذها على المستويات المناسبة.

### المراجعة الداخلية والخارجية المنظمة من قبل المؤسسات:

تقدم جامعة نيوكاسل في أستراليا مثلاً لأساليب إدارة الجودة على مستوى الوحدات الأساسية والأفراد، وهي التي تم إعدادها والتحكم فيها بشكل صارم ومراقبتها من قبل رئيس المؤسسة.

لقد تم تأسيس الجامعة عام (١٩٦٥م) وتُعد حالياً ضمن أكبر عشر جامعات للبحث في أستراليا. وقد عُيِّن مدير جديد للجامعة عام (١٩٩٢م) في الوقت نفسه الذي طبقت فيه أستراليا تقويم الجودة الخارجي. وقد أقام مدير الجامعة الجديد

المراجعات لمعظم النواحي المتعلقة بالجامعة، وتولى المسؤولية الكاملة لعملية الجودة. وشملت الأساليب التى تم استخدامها العناصر التالية:

**المراجعة الذاتية الداخلية:** تشكل المراجعة الذاتية للكلية جزءاً أولياً ومتكاملاً فى عملية التخطيط الإستراتيجى والمراجعة الخارجية للكلية التى تنظمها الجامعة. ويكمن الهدف من المراجعة الذاتية فى الآتى:

تعزيز جودة نشاطات الجامعة من خلال بيان أهداف كل كلية، وتحديد الأولويات، وتقويم المنهج الدراسى، وأساليب أصول التدريس، وتقويم برامج البحث، ومراجعة تخصيص الموارد.

وتوضح تقارير التقويم الذاتى للكلية أهداف كل كلية والنظر فى مدى تنفيذ هذه الأهداف وتوثيق الخطط اللازمة لمواجهة أوجه القصور والخطط اللازمة للتطوير المستقبلى. وكجزء من تطبيق التقويم الذاتى، يتعين على جميع الكليات والقسمين الإداريين الرئيسيين أن يقوموا بوضع خطة إستراتيجية للكلية تسهم فى عملية التقويم وتدفعها من خلال الخطط الإستراتيجية المؤسسية الشاملة فى الجامعة (Lester, 1998: 4-5).

وقد استبقت التقارير المراجعات الخارجية التى تنظمها لجنة تطوير وتقويم الجامعة. وتم إقامة هذه اللجنة من قبل مدير الجامعة وتتبع له مباشرة. وتقوم اللجنة بإعداد الأسس المرجعية للمراجعات الخارجية بالتشاور مع العمداء.

**المراجعة الخارجية:** تقوم لجنة تطوير وتقويم الجامعة بتوجيه عمليات المراجعة الخارجية من خلال وضع الأسس المرجعية، واستقبال التقارير من المراجعين الخارجيين والتعليق عليها ومن ثم إحالتها إلى الكليات المعنية أو القسم الإدارى المختص، وإلى المجلس الأعلى للجامعة، وإفادة مدير الجامعة عن سير العمل فى تنفيذ تقارير المراجعات خلال الفترة الزمنية المحددة. وتتم هذه المراجعات على مستوى الأقسام وفق الاحتياج لذلك.

**مراجعة المقررات التعليمية:** يتولى مجلس إدارة الكلية تنفيذ هذه المهمة فى دورات خمسية متواصلة (كل خمس سنوات)، ويتم رفع التقارير الخاصة بهذه المراجعة إلى المجلس الأعلى للجامعة. وتغطى المراجعات المسائل مثل: حجم العمل، والموارد، والمرافق، ورضى الطلاب وأصحاب العمل.

**الإستراتيجية الخمسية لتطوير التدريس والتحصيل العلمى:** يتم تصميم هذه الإستراتيجية لتحسن جودة المنتج الدراسى والتدريس، وربطهما بإستراتيجية الميزانية

لمدة خمس سنوات. ويتم تنفيذها من قبل لجنة تتبع مباشرة لمدير الجامعة. ويتعين على الكليات أن تبرر الاحتياج لأى مادة يُوصى بإدخالها باستمرار فى المنهج الدراسى.

المتحن الخارجى: يتم تعيين ممتحنين خارجيين لتحديد الدرجات على مستوى درجة الماجستير والدكتوراه، بهدف التأكيد على أن الدرجات العليا التى تمنحها الجامعة تتم حسب المقاييس العالمية.

**إجراءات تعيين هيئة التدريس:** يملك وكيل مدير الجامعة الصلاحيات الكاملة المتعلقة بقرار ملء وظيفة الأستاذ والأستاذ المشارك وعميد الكلية. ويتم تقويم العمداء كل سنة، كما يجوز إجراء ذلك التقويم فى أى وقت من قبل وكيل مدير الجامعة. ويتم إجراء التقويمات من قبل مَقوم مستقل يرفع تقريره إلى مساعد نائب مدير الجامعة الذى يقوم بدوره بمناقشة التقارير مع العميد ويرفع تقريراً بذلك إلى وكيل الجامعة. وعندما تنتهى فترة عمل العميد يتم استخدام التقويم لاتخاذ قرار حول استمراره فى الوظيفة. وبالنسبة لتعيين الأساتذة والأستاذة المشاركين، يقوم وكيل الجامعة بتعيين اثنين من الأكاديميين المميزين من الخارج للمشاركة فى لجنة الاختيار.

### التقويمات المتعددة للأغراض المتعددة:

لقد تم توضيح التنوع والشمولية فى الترتيبات الخاصة بالإدارة المؤسسية للجودة فى دراسة حالة الجامعة الحرة فى بروكسل. وقدمت الدراسة عدداً من الأمثلة عن نشاطات إدارة الجودة التى ظل بعضها قائماً لعدد من العهود، فى حين أن البعض الآخر يُعد حديثاً. وتدرج هذه النشاطات تحت مسؤولية جهات متنوعة قائمة فى الجامعة إلى جانب بعض اللجان المؤقتة.

وتغطى أنظمة وعمليات الجودة الموضحة فى دراسة الحالة، التعيين، وفترة تولى الوظيفة بالنسبة لهيئة التدريس، وتقويم الطلاب الخاص بأداء التدريس، وتنمية المهارات للعمالة الإدارية والفنية، واختيار وتمويل مشروعات البحث والتدريب المستمر وتدريب ما بعد التخرج. وقد أقام كاتب دراسة الحالة وصفاً ليس لأساليب ومعايير التقويم المستخدمة فى كل حالة فحسب، وإنما متابعة الإجراءات التى تم اتخاذها أيضاً باعتبارها جزءاً من عملية إدارة الجودة، ومن ذلك على سبيل المثال:

«أى عضو فى هيئة التدريس يتلقى تقويم أداء سلبى فى تقويم الطلاب يتم تشجيعه بشدة للاجتماع بالطلاب ومناقشة الأسباب حول ذلك القرار والبحث عن الحلول

الممكنة. وإذا كان ذلك هو أول تقويم سلبي، يتم دعوة العضو هيئة التدريس المعنى لمناقشة المشكلة مع رئيس لجنة التدريس بمشاركة أحد أعضائها من الطلاب للنظر في المشكلات، والخروج بتصورات لحل الوضع» (Bodson, 1998: 33).

وفي حالة تكرار التقويمات السلبية يتم تصعيد الإجراءات المتخذة، ففي تكرار التقويم السالب للمرة الثانية يتم تحذير عضو هيئة التدريس المعنى من قبل عميد الكلية، وإذا تكرّر ذلك للمرة الثالثة يتم رفع الأمر إلى رئيس الجامعة وإفادة مجلس الكلية (ص ٢٤). وقد أورد كاتب دراسة الحالة أن تحسن الأداء يأتي عادة بعد مثل تلك الإجراءات. ورغم صعوبة تنفيذ الإجراءات التأديبية على عضو هيئة التدريس المتعاقد على أساس فترة محددة، إلا أن ذلك لم يحدث. لكن بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس المتعاقدين على أساس فترة غير محددة، فقد كانت هناك حالات عديدة للتقويم السلبي، والتي على إثرها فضل أعضاء هيئة التدريس المعنيون عدم التقديم لتجديد عقودهم أو ببساطة تقديم استقالاتهم.

وعلى غرار نشاطات إدارة تقويم الجودة في الجامعات، توضح دراسة الحالة عدداً من المبادرات التي تم اتخاذها من أجل التعامل مع بعض المشكلات. إحدى هذه المشكلات تتعلق بطلاب السنة الأولى الذين يحققون درجات دون المستوى. وبينت دراسة الحالة طبيعة المشكلة ونوع المساعدة التي يتم تقديمها للطلاب من أجل حل المشكلة (مثل دورات تدريب إضافية، دورات تقويم ذاتي، دورات توجيهية لزيادة المشاركة، تعريف بالموارد، ندوات خاصة، إرشادات حول استخدام المكتبة). وقد تم تقويم فعالية هذه العناصر المساعدة المتنوعة من خلال استبانات للطلاب (قبل وبعد) الاختبارات.

إن هذا النوع من عملية حل المشكلات من قبل إدارة الجودة، يتضمن ثلاث خطوات هي: تحديد المشكلة، والإجراءات المقدمة لحل المشكلة، وتقويم أثر الإجراءات. وتعد هذه الإجراءات من الوسائل المشتركة في الجامعات رغم وجود أمثلة لا توضع اعتباراً للخطوة الثالثة، بل حتى الخطوة الثانية.

قررت جامعة بروكسل الحرة عام (١٩٩٤م) أن تقوم بتقويم شامل للجودة يشمل جميع قطاعات الجامعة. وكانت هناك أسباب داخلية وخارجية لذلك التقويم. وتتضمن الأسباب الخارجية الحاجة إلى الاستعداد لإمكانية تطبيق تقويم خارجي، لكن في الوقت نفسه لعكس مضمون التشريعات الأخيرة حول التعليم الجامعي، والدرجات الأكاديمية، والرغبة في تأكيد الشفافية للجهات الخارجية. وقد تم إجراء التقويم الشامل على نطاق الجامعة على ثلاث مراحل هي:

١ - جمع المعلومات والتحليلات التفصيلية من كل قسم/ قسم.

٢ - توحيد التوجهات العامة مبدئياً بواسطة الكليات.

٣ - توحيد التوجهات من قبل هيئة التدريس.

وتوفر الوثائق الناتجة عن هذا العمل، قاعدة لإعادة تنظيم البرامج (بشكل واسع)، ولضبط عبء العمل للهيئة الأكاديمية والعلمية. وتستخدم أيضاً مرجعاً لتطوير سياسيات فعلية للكلية تختص بهيئة التدريس وموارد للأجهزة. وهكذا ستوفر المستندات التوجيهات للتقويم الداخلي والخارجي، ويمكن أن تعتمد عليها الجامعة بشكل مفيد في التعامل مع السلطات العامة فيما يتعلق بالتمويل أو التعريف النظامي للمنهج الدراسي للجامعة (Bodsen, 1998- 54).

لقد أوضحت دراسة الحالة التقويم بشيء من التفصيل، وتضمنت تحليلاً لأهداف كل برنامج أكاديمي فيما يتعلق بسمات المهارة المتوقعة من الخريجين، ومراجعة كل مقرر على وجه الاستيعاب في البرامج من ناحية اتساقه الداخلي واتساقه مع المقررات الأخرى في البرنامج، وأخيراً التوافق بين البرامج. ونتيجة لهذه النشاطات (التي لم تكن قد اكتملت عند كتابة دراسة الحالة)، تم الاعتراف بشكل كامل بعدد من البرامج الأكاديمية.

تعد دراسة الحالة الخاصة بجامعة بروكسل مثلاً جيداً لنشاطات إدارة الجودة المتعددة التي تم تطبيقها لأغراض متعددة بعضها داخلي والآخر خارجي. وبعض هذه النشاطات قائم منذ مدة طويلة وتمثل جزءاً من العمليات النظامية في الجامعة، في حين أن البعض الآخر تمثل نشاطات خاصة تتم مرة واحدة استجابة لمشكلات أو ظروف معينة.

### التقويمات على مستوى أعضاء هيئة التدريس:

تبين العديد من دراسات الحالة نشاطات التقويم التي أجريت في كليات وأقسام معينة. وكما هو الحال في التقويمات على نطاق المؤسسة، فقد تم إجراء التقويمات المذكورة لأسباب متنوعة، بعضها خارجي والبعض الآخر داخلي يختص بالكلية أو القسم المعين. وقدمت جامعة هلسنكي أمثلة عديدة لنشاطات التقويم التي تم إجراؤها في كليات أو أقسام معينة.

فقد قامت كلية العلوم بإجراء التقويم الذاتي والتقويم الدولي على جميع أقسامها خلال العامين (١٩٩٣ - ١٩٩٤م).

ومن خلال التقويم الذاتي تم بحث حالة الكلية وعناصر القوة فيها والمعوقات لفاعلية أداء وظائفها، وكذلك الإجراءات التي يجب أن تتخذها من أجل تحسين كفاءة الكلية وتمكينها من مقابلة التحديات العلمية والاحتياجات التعليمية الجديدة (Hyrarinen, 1998:15).

وجاء بعد التقويم الذاتي، تقويم مجموعة الزملاء الدولية، وقد أدت مجمل هذه العمليات إلى خلاصات وتوصيات حول الأقسام القائمة بذاتها والعلاقات بينها. وقد أورد كتاب دراسة الحالة أن معظم تلك التوصيات تم تنفيذها.

لقد تم إجراء تقويم ذاتي في كلية العلوم الاجتماعية في العام (١٩٩٣م) من أجل الأهداف التالية: تطوير قوة ومرونة مستوى المحتويات والهيكل، والحصول على درجة هيكلية مناسبة اجتماعياً، وتأكيد أن كمية ونوعية التعليم تلبى احتياجات سوق العمل، وتطوير نظام لتقويم الجودة مناسب لأساليب الكلية.

ولقد تم إنشاء لجنة تطوير التدريس بالكلية للإشراف على عملية التقويم، ولم تحاول هذه اللجنة فرض نموذج قياسي للتقويم على الأقسام. وعلى كل حال، أشار كتاب دراسة الحالة أنه في كثير من الأقسام ظلت التقويمات المنتظمة شيئاً جديداً غير مألوف أو في مراحله الأولى (Hyrarinen, 1998:22).

تم أيضاً توضيح نشاطات متنوعة للتقويم في كليات أخرى بجامعة هيلسنكي، حيث تم في قسم الاقتصاد تقويم فعالية القسم.

«لقد أراد القسم أن تقوم بشكل خاص إدارة الوقت الفردية، نظراً لأن كل تكاليف التشغيل الخاصة بقسم الجامعة مرتبطة بعمل الأفراد والتدريس، وعلى الرغم من ذلك ليست معروفة ومفهومة بوضوح. وقد تم تجميع البيانات الخاصة بإدارة وقت الأفراد بين العامين (١٩٩٢ - ١٩٩٤م). كما تم إعداد برنامج للحاسب الآلي للقيام بالمتابعة والتقويم، وقد وجد نموذج القسم لتقويم ومتابعة إدارة الوقت وكذلك نشر نتائج التقويم، اهتماماً واسعاً في الجامعة» (Hyvarinen, 1998:30).

وفي هيلسنكي تم إجراء تقويمات أخرى مبنية على فرع دراسي، سواء دون رغبة الوحدات الأساسية المعنية أو كجزء من التقويمات الوطنية والدولية في مجال الموضوع. وهذه التقويمات لا تنقيد بالنموذج القياسي الجامعي ولا تعكس غرض الجامعة الأساسي، وتم تنفيذ بعض نشاطات التقويم على مستوى الجامعة، لكنها كانت متعلقة بمشروعات غير دراسية مثل العمليات الدولية، والتعاون الإقليمي، وإدارة الجامعة.

ويبين عدد من دراسات الحالة الأخرى نشاطات التقويم التى تمت على مستوى الكلية أو القسم. وهذه التقويمات يمكن تنفيذها بشكل مستقل عن الجامعة الأم، لكنها يمكن أن تعكس المسائل والاهتمامات الوطنية والدولية فى مجال الموضوع. ومثال لذلك هو تقويم الهندسة فى جامعة المكسيك الوطنية المستقلة.

تعتبر كلية الهندسة فى جامعة المكسيك الوطنية المستقلة، كلية كبيرة قائمة منذ فترة طويلة وتتمتع بسمعة وطنية ودولية كبيرتين. وعمليات المراجعة والتحديث ليست جديدة على الجامعة، فقد تم فيها تقويم للمنهج الدراسى والتنظيم الأكاديمى فى الأعوام ( ١٩٤٤، ١٩٥٨، ١٩٦٧، ١٩٧٩، و١٩٩٠م). وفى العام (١٩٧٩م) تم تكوين لجان لكل مجال من المجالات الدراسية الرئيسية عُهدت إليها المراجعة المستمرة لمحتويات المنهج الدراسى (Rojo, 1998:26). وفى العام ١٩٩٢م تم تكوين مجموعات استشارية خارجية لقسم خريجي الكلية.

«أجرى تقويم جديد على كلية الهندسة بين العامين ( ١٩٩٢ - ١٩٩٥م ) على مرحلتين: المرحلة الأولى ركزت على دور العلوم الأساسية فى المنهج الدراسى للهندسة، وتضمنت المرحلة الثانية التعديلات والتغيرات المحددة فى كل مجال فى الهندسة.

وقد تم تنفيذ التقويم فى بيئة صعبة تحدث فيها المنافسة الدولية والتغيرات الشاملة بما فى ذلك تأثيراتها ومضاعفاتها على إعداد المهندسين، وعلى المراجعة والتطوير الداخلى والدولى، وعلى عملية الاعتماد التعليمى، وإصدار الشهادات المهنية نتيجة للعولمة، وعلى التحليلات الخاصة بتطوير فرع الدراسة والابتكارات التقنية ذات العلاقة بمجال الهندسة والتصدي للمشكلات الجديدة الكثيرة التى تواجه المجتمع وأثرها فى مختلف فروع الهندسة» (Rojo, 1998:26).

وشملت المدخلات الخارجية فى التقويم، نتائج دراسة جمعية المهندسين الأمريكيين التى تم الانتهاء منها عام (١٩٩١م)، والتى تناولت المحتويات المناسبة لعلوم الفيزياء والرياضيات والكيمياء فى منهج دراسة الهندسة، وإرشادات التقويم الوطنية التى تم إعدادها من قبل اللجان المؤسسية الداخلية لتقويم التعليم العالى، ودلالات اتفاقية التجارة الحرة لشمال أمريكا بين كندا والمكسيك والولايات المتحدة الأمريكية، وهى تدعو إلى تبادل الخدمات المهنية بما فى ذلك الخدمات الهندسية (بما يعنى تسويق الاعتماد والتسجيل). وقد قامت كلية الهندسة أيضاً، بإعداد دراسة عن المهنة وإمكانات التطوير المهنى وخبرات خريجيه، ومن ثم أدرجت نتائج الدراسة فى التقويم.

وكونت الكلية لجنة خاصة للقيام بالمراجعة. وتُقدم دراسة الحالة نموذجاً جيداً عن كيفية أن التقويم الذى يتم داخلياً، يمكن أن تكون له توجهات خارجية قوية وأن يكون مصدراً للمعلومات ومعيّاراً للتقويم، كما قدمت مثلاً عن إمكانية أن يكون التقويم الداخلى حاسماً وفعالاً.

أشار التقويم فى مرحلته الأولى إلى أن البرنامج قديم غير مواكب للعصر، يفترق إلى الوضوح فيما يتعلق بأهدافه فى خطة الدراسة، وكذلك البرنامج ذو المحتوى المتكرر، والبرنامج الذى لا يستخدم العلوم الأساسية، إضافة إلى البرنامج الذى لا يوجد فيه توازن بين الموضوعات الرئيسة والمحيطية به (Rojjo, 1998:28).

لقد أدى التقويم الشامل وتجديد البرنامج إلى تغيرات عديدة:

«إلى جانب مشاركة جهات مختلفة مختصة بالكلية على مستوى الكلية والمؤسسة، يمكن القول إن الكلية بأكملها أصبحت مشاركة فى العملية، وترمى النقطة المرجعية الرئيسة فى التقويم إلى تحقيق توازن بين الاعتبارات الدولية والمعايير النموذجية وكذلك تحقيق توازن فى عوامل ربط النواحي المحلية والمؤسسية، إضافة إلى تحقيق المعايير التى ظلت دوماً تستخدم لتحسين الجودة المهنية لخريجي الهندسة» (Rojjo, 1998:29).

وقد أدت المراجعة إلى تغيرات فى التوجيه الأكاديمى والمنهج الدراسى والثقافة الأكاديمية.

## خاتمة:

يصعب الحكم، فى فصل واحد، على السلسلة الواسعة من أساليب إدارة وتقويم الجودة الموضحة من قبل كتاب دراسات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية فى التعليم العالى: إذ إن بعضها ظل قائماً منذ إنشاء الجامعات نفسها، لكن الكثير نشأ حديثاً وعكس التغيرات التى تحدث فى التعليم العالى فى الدول المشاركة فى دراسة الإدارة المؤسسية فى العليم العالى.

لقد تم إقامة معظم نشاطات إدارة الجودة الموضحة فى دراسات الحالة، من قبل المؤسسات نفسها أكثر من كونها فرضت على المؤسسات من قبل وكالات الجودة الوطنية. وعلى كل حال، فإن تغيير الأوضاع الخارجية يرجع إلى كثير من الأساليب الجديدة لإدارة الجودة. وشملت أنظمة التطوير على نطاق المؤسسة إدخال المراجعات

المنظمة للموضوع، والاستخدام الواسع الانتشار لمسوحات الطلاب. والأنماط الجديدة للمسؤولية - تجاه الدولة والمستهلكين والمجتمع الأكاديمي - دعت إلى أشكال جديدة لإدارة الجودة. وقد أدى ذلك، في بعض المؤسسات، إلى تقوية عمليات الإدارة المؤسسة بصورة عامة والتي كانت الخطوط الواضحة للمسؤولية الداخلية تمثل جزءاً مهماً. وفي المقابل هناك حاجة لإدارة الجودة المؤسسة القوية نظراً للتعقيدات الكبيرة الخارجية والحاجة إلى اتخاذ القرارات السريعة لإحداث التغييرات التي تعتبر ضرورية لتأكيد النجاح المؤسسي لاحقاً وضمان استمراره.

إذا كان من الظاهر أن تقويم الجودة، يقدم أداة مفيدة للإدارة في كثير من المؤسسات، فإن ذلك لا يعنى بالضرورة أنها تدعم قيم الإدارة المتعلقة بفرع الدراسة أو المجتمع الأكاديمي الواسع. ويبقى التقويم من قبل الزملاء أهم الوسائل لتقويم الجودة ويسانده بشكل كبير مسوحات الطلاب التي تستعين بالمعلومات والخبرات الخارجية، كما تعكس الضغوط والقضايا الخارجية.

ماذا يعنى ذلك فيما يتعلق بدور وكالات الجودة الوطنية؟

رغم أن معظم الدول التي شاركت في دراسة الإدارة المؤسسة في التعليم العالي لديها وكالات للجودة، إلا أن نشاطات هذه المؤسسات تم إحالتها إلى خلفية دراسات الحالة المؤسسة. وقد اتضح في عدد من المؤسسات أن إيجاد وكالة للجودة قد حفز إدخال مزيد من أنظمة الجودة الرسمية على النطاق المؤسسي. كما أن وجود الوكالة ومتطلباتها يمكن أن يؤثر في المقياس الزمني وموضوعات التركيز في المراجعة الداخلية.

وعلى الرغم من أن هذه الوكالات لا تأتي في المقدمة، إلا أنه لا يمكن إغفال أهميتها: لأنها كانت فقط إحدى العناصر في الزخم الواسع والمتزايد للاعتبارات الداخلية والخارجية التي تؤثر في أساليب إدارة الجودة في المؤسسات.

لقد بدأنا هذا الفصل بما أورده مارتن تراو (Martin Trow) أن الجامعات لها ترتيبات قائمة منذ زمن بعيد لتأكيد جودة عملها. وعلى كل حال أوضحت دراستنا أن الظروف المتغيرة داخل وخارج المؤسسات قد استدعت تعزيز تلك الترتيبات بأخرى جديدة.

تعد إدارة الجودة رسمية أكثر من كونها غير رسمية، وواضحة أكثر من كونها ضمنية، ويتم تنظيمها والتحكم فيها إدارياً، كما أنها أكثر تكراراً وأكثر شمولية.

وتستخدم إدارة الجودة أساليب متعددة لأغراض متعددة. بل أصبحت آلية مركزية فى إدارة التغير المؤسسى فى التعليم العالى.

### ملاحظة:

١ - كاتب دراسة شرح معنى هذه المصطلحات على النحو التالى: ضبط الجودة: يتعلق بالترتيبات (الإجراءات - المعايير - التنظيم) فى إطار مؤسسات التعليم العالى، والتي تثبت أن التدريس والتقويم يتم تنفيذها بصورة مرضية. تأكيد الجودة: يشمل جميع السياسات والأنظمة والعمليات الموجهة نحو تأكيد صيانة وتعزيز جودة التعليم المقدم فى التعليم العالى (Daniels 1998:29).



## الفصل السابع

### أثر تقويم الجودة من خلال المكافآت

#### مقدمة:

تستهلك إدارة وتقويم الجودة في التعليم العالي وقتاً كبيراً حسب ما تم توضيحه في الفصلين السابقين بغض النظر عن الطرق المستخدمة. كما أن هيئة التدريس في التعليم العالي تعاني ضغوطاً متزايدة نتيجة كل الأسباب التي تم مناقشتها في الفصلين الثالث والرابع والتي تتضمن ضغوطاً كثيرة ومختلفة من الطلاب، ومن المناهج الحديثة في مجالات جديدة، ومن التوسع في المعرفة وكذلك من طلبات البيروقراطية الجديدة وغير ذلك، وأصبح الوقت لممارسة نشاطات إضافية يزداد ندرة.

ونادراً ما يكون تقويم الجودة نشاطاً تطوعياً بالنسبة للأشخاص الذين يضطرون بذلك. فهناك درجات متفاوتة من الضغوط - من المؤسسات الخارجية ومن إدارة الجامعة ومن الأحداث الخارجية - تكون دائماً موجودة. وتشارك هيئة التدريس في تقويم الجودة؛ لأن عليها أن تقوم بذلك مهما كان الحماس أو الالتزام الذين يمكن أن تحققهما تجاه المهام، أو تكتسبها خلال تنفيذ تلك المهام. لذا فإن السؤال حول ما إذا كان كل ذلك جديراً بالاهتمام، وإذا كان الوقت والموارد الموجهة لإدارة وتقويم الجودة قد يتعذر استغلالهما كي تستخدم بطرق مختلفة يمكن أن يتم طرحهما في المؤسسات المعنية بذلك. وهل تحقق الجودة فوائد تفوق تكلفتها؟ وهل تحقق أثراً؟ وإذا كان كذلك ففي أي شيء يكون هذا الأثر؟

سوف نتناول في الفصول الثلاثة القادمة أنواعاً مختلفة من الأثر الناتج عن تقويم الجودة في مؤسسات التعليم العالي. وتُعد مشكلة تحديد السبب إحدى الصعوبات الرئيسية في تقويم الجودة. وفي المؤسسات التي تحدث فيها تغيرات كثيرة، يصعب اكتشاف التأثير المستقل لأي عامل من العوامل. ودائماً يتم إفاדתنا بأن التغيرات تمت استجابة لتقويم الجودة «كانت ستحدث بأي شكل» ولا شك أن بعضها سوف يحدث.

في هذا الفصل، سوف نتناول في البداية بعض المصاعب المتعلقة بتوضيح مفهوم أثر تقويم الجودة، ثم ننظر في مدى حدوث ذلك من خلال المكافآت المتعلقة بنتائج التقويم.

## تحديد مفهوم الأثر:

لقد أشرنا في الفصل الثانى إلى أربعة مستويات مختلفة من الأثر تشمل: النظام، والنواحى المؤسسية، والوحدة الأساسية، والفرد. ونود أن نضيف إلى هذه المستويات المختلفة أسئلة حول الآليات (كيف يحدث الأثر)، وأسئلة عن التوقيت (متى يحدث الأثر؟)، وأسئلة عن المؤسسة (من الذى يحدد الأثر؟) ثم نقوم فى النهاية بالتمييز بين الأشكال المباشرة وغير المباشرة للأثر. وبعد ذلك نستخدم هذا التمييز بين أشكال الأثر لمناقشة ماهية أثر تقويم الجودة.

والأسئلة الخاصة بالآليات والتوقيت والمؤسسة متصلة بعضها ببعض. وقد قمنا بتناول كل واحدة منها بشكل منفصل فى أدناه لأغراض مفاهيمية وهيكلية، ولكن عند مراجعة أمثلة حالات الدراسة المقدمة من الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى سوف نرى كيف أن تلك الأسئلة متعلقة بعضها ببعض.

وسوف نشير إلى ثلاث آليات للأثر فى الفصل السابع إلى الفصل التاسع، وهى الأثر من خلال المكافآت، والأثر بواسطة تغير السياسات والهيكل، والأثر بسبب تغير ثقافات التعليم العالى. وسوف نناقش لاحقاً هذه الآليات الثلاث مع بعض الأمثلة المتصلة بها. وفى هذا الخصوص نود أن نبين العلاقة بين الأثر وبعض نواحى أساليب التقويم التى تمت مناقشتها سابقاً. وهكذا، فإن الأثر بواسطة المكافآت سيكون فى الغالب هو الدالة «للنتيجة المنشورة» للتقويم، وخاصة فيما يتعلق بطبيعة أية أحكام موجزة (عددية أو خلافه) وتأثيرها فى التمويل والسمعة والنفوذ وما شابه ذلك. أما الأثر بواسطة تغير السياسات والهيكل فمن المرجح أن يأتى استجابة للنمط الشامل «لمنهجية تقويم الجودة الداخلى» حيث إن المؤسسات تنظم نفسها لتلبية متطلبات التقويم الخارجى. لكن، إضافة إلى ذلك، إن الأثر الخاص بالسياسة والتغيرات الهيكلية يمكن أن تنشأ استجابة «للتوصيات» التى تم تضمينها فى تقارير تقويم معين يتعلق إما ببرامج أو إدارات معينة أو بالمؤسسة كلها. والتأثيرات بواسطة تغير الثقافات يُرجح أن ينشأ من تجارب «عملية التقويم الذاتى» وتأثيرات إجراءات تقويم الجودة المؤسسى». ويوضح الشكل (٧ - ١) أدناه موجزاً للعلاقة بين أساليب التقويم وآليات الأثر.

الشكل (١-٧) أساليب التقويم وآليات الأثر

آلية التأثير			
الثقافات	الهيكل والسياسات	المكافآت	أسلوب التقويم
*			التقويم الذاتي
*	*		تقويم الجودة المؤسسى
	*	*	تقارير التقويم الخارجى

وعندما ننظر إلى التدرج الزمنى للأثر يمكن أن نتوقع اختلافات حسب الآليات والأسلوب. وبناء على ذلك فإن تغير الثقافة يُرجح أن يكون بطيئاً وأن يحدث خلال عدة سنوات. وتعد الاتجاهات والسلوكيات المتعلقة بالتدريس والعلاقات مع الطلاب مهمة بالنسبة للثقافات الأكاديمية والمفاهيم الذاتية؛ إذ إنها عميقة الجذور يتعذر تغييرها بسرعة إذا لم يتعذر تغييرها أصلاً. واقترح أحد كتاب دراسة الحالة فى مشروع الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى أن التغير الثقافى الجوهرى يمكن تحقيقه فقط من خلال التهيئة الاجتماعية لجيل جديد من الأكاديميين. أما التغير الهيكلى والتغيير فى الأساليب يمكن أن يحدث «مبدئياً» بسرعة أكثر رغم أن الإجراءات المؤسسية لاتخاذ القرار تكون عادة بطيئة ومزعجة. وعلى كل حال، يمكن أن يؤدى التقويم الخارجى الحاسم إلى الإسراع فى الإجراءات المؤسسية. أما أثر تقويم الجودة بواسطة المكافآت فيمكن أن يكون فوراً إذا كانت المكافآت مادية، وتدرجياً إذا كانت المكافآت معنوية تتعلق بالسمعة.

ويمكن لتقويم الجودة أن يحدث أثراً فى المؤسسة حتى قبل تنفيذه. فبمجرد الإدراك بأن ذلك سيحدث يمكن أن يسبب تغيراً فى السياسة والإجراءات قبل إجراء التقويم. كما أن إعداد التقويم الذاتى وعملية الاستعداد لزيارة التقويم الخارجى يمكن أن تكون محفزة أو مثبطة أو وسطاً بينهما، ويمكن أن تتأثر علاقات هيئة التدريس والمفاهيم الفردية والجماعية بذلك. كما أن تقارير زيارات التقويم والتوصيات التى ترفع، يمكن

أن تساعد فى وضع جدول أعمال للتغيير بعيد المدى فى القسم أو المؤسسة، لكن أيضاً يمكن إغفالها نهائياً.

إن أثر المؤسسة (مثل: من هو المسؤول؟) يرتبط بالمسائل الخاصة بالمستوى والآلية. ويتم تحديد الأثر بواسطة المكافآت بشكل كبير خارج نطاق المؤسسة عن طريق الحكومات والأسواق والمجتمع الأكاديمى الواسع، رغم أن الإدارات المؤسسة فى بعض البلدان قد تختار توزيع مكافآت مادية وفقاً لنتائج التقويم. ويُرجح أن يتم تحقيق الأثر بواسطة السياسات والهياكل من خلال عملية الإدارة المؤسسة، فى حين أن التغيير الثقافى هو فى الأساس موضوع للوحدات الأساسية / والإدارات وأفراد أعضاء هيئة التدريس. ويبين الشكل (٢) أدناه موجزاً لهذه العلاقات.

لقد بين عدد من الكتاب الفرق بين أشكال الأثر المباشر وغير المباشر (Valimaa, 1997: Massen and Westerheijden). وتعد التغييرات التى تتم نتيجة للتوصيات المضمنة فى تقرير التقويم (الخارجى أو الداخلى) أمثلة للأشكال المباشرة للأثر، مثلها مثل القرارات المالية أو قرارات الاعتماد التى تأتى بعد التقويم الخارجى. أما التغييرات فى الثقافة وفى العلاقات بين هيئة التدريس (بما فى ذلك تطوير أساليب إدارية جديدة هى أمثلة للأثار غير المباشرة).

شكل رقم (٧-٢) كيفية تأثير تقويم الجودة فى المؤسسات

المشاركون	مقياس الوقت	الأساليب	
المجموعات الخارجية الإدارة المؤسسة	المالية - فورا السمعة - طويل المدى	تقارير تقويم الجودة الخارجى	المكافآت
الإدارة المؤسسة	يعتمد على اتخاذ القرار المؤسسى	تقارير الجودة المؤسسى التقارير الخارجية	الهيكـ لوالسياسات
الوحدات الأساسية أفراد هيئة التدريس	طويل المدى	التقويم الذاتى تقويم الجودة المؤسسى	الثقافات

وتعتبر الآثار القائمة على التمويل فى الغالب آثاراً غير مباشرة. والآثار المباشرة على جزء واحد من المؤسسة يمكن أن تكون غير مباشرة على الجزء الآخر. ويمكن القول إن الآثار غير المباشرة لتقويم الجودة هى الأكثر تأثيراً والأطول بقاءً.

## الأثر من خلال المكافآت:

لقد أوضح فان فوت وويسترهيجدن (Van Vught and Westerheijden) في تقريريهما إلى الاتحاد الأوروبي والذي يُستشهد به كثيراً، عدم وجود رابط مباشر مع التمويل باعتباره عنصراً خامساً في نموذجهما العام لتقويم الجودة (علماً أن العناصر الأربعة الأخرى تشمل المؤسسة التسييقية ما بعد المستوى - التقويم الذاتى مراجعة الزملاء - التقارير المنشورة). (Van Vught and Westerheijden, 1993). وعلى كل حال، وخلافاً للعناصر الأخرى، يبدو أن هناك قبولاً قوياً فيما يتعلق بالعنصر الخامس فى النموذج. وهناك أسباب مفهومة لذلك، فالنتائج المالية لتقويم الجودة تدخل المكافآت والعقوبات فى العملية، وبذلك تؤكد أن يقوموا بتغيير طبيعتها.

وقد حدد مارتين تراو (Martin Trow) فارقاً حاداً بين التقديرات المتعلقة بالتعلم، والتقديرات المتعلقة بالإقناع (Trow, 1996)، ومن الواضح أن التقديرات أو تقويمات الجودة التى لها نتائج مالية ستكون من نوع التقديرات المتعلقة بالتحفيز. والمهم، من سيكون نافداً للذات إذا كان هناك عقوبات مالية للقيام بذلك؟ لذلك، أصبحت عملية التقويم تتعلق بالتحفيز والعلاقات العامة، بل ربما أصبحت تشمل الخداع بدلاً من إعلاء شأن التعلم ونقد الذات.

ويجب أن لا تكون هناك نتائج مالية معلقة على نتائج التقويم لأنها ستصبح ممارسة للعلاقات العامة. وفى هذا السياق، فإن أى نتيجة محتملة ذات قيمة بالنسبة للناس الذين يتم تقويمهم (سواء بالتقويم الذاتى أو الخارجى) سوف يشجع محاولات التلاعب فى العملية من أجل تحقيق النتائج المرغوب فيها.

وقد جاء مثال مفيد فى هذا الشأن من الدراسة التى قمنا بها فى بريطانيا عام ١٩٩٦م) حول أثر نظام تقويم الجودة فى مجلس تمويل التعليم العالى (Brennan, 1997). ولقد تم تقديم هذا النظام عام (1993م) وشملت التقويم الذاتى وجاء بعدها تقويم خارجى وضعت نتائجه على ثلاث فئات (ممتاز - مرض - غير مرض) وقد تمت عملية التقويم على مستوى الخاضعين للدراسة وكان المقصود منها التركيز على جودة التدريس والتعلم. وكان الهدف من المشروع تقصى أثر هذه العملية على أول (١٥) من الخاضعين للدراسة.

لقد أدت معطيات التصنيف على ثلاث درجات إلى تركيز الانتباه على نتيجة التقويم. ورغم أن تقريراً يضم نحو (٢,٠٠٠) كلمة قد تم كتابته حول كل تقويم، إلا

أن الاهتمام بالتصنيف كان هو الشغل الشاغل لكثير من الناس الذين أجرينا معهم مقابلات. لكن في حالة التصنيف «غير المرضى» حيث تكون هناك نتائج مالية من التقويم، ومن ثم تجددهم غير مباشرين، كما أن النتائج الفعلية للتصنيف كانت حول السمعة والتصور الذاتى.

وعن كثير من الناس الذين أجرينا معهم مقابلات والذين لديهم خبرة بتقويمات الجودة، فإن التصنيف يعنى الكثير بالنسبة إليهم. كما أن المعرفة المسبقة بأن عملية تقويم الجودة ستكون نيجتها التصنيف، وتحدث القلق لبعض الناس قبل عملية التقويم وأثناءها. وعلى كل حال إن البعض الآخر من الذين أجرينا معهم مقابلات كانوا مرتاحين تجاه عملية التقويم، وغير مهتمين نسبياً بالنتيجة. إذن ماذا يوجد خلف هذا التباين في ردود الأفعال؟

يبدو أن هناك عدة عوامل لها تأثير حول الاستجابات المختلفة لتقويم الجودة فى بريطانيا:

**العامل الأول:** أن معظم المؤسسات التى شاركت فى البحث لديها خبرات فعلية سابقة لأنواع مماثلة من التقويمات التى أجرتها هيئة الاعتماد، ومجلس إقرار الشهادات الأكاديمية الوطنية. ورغم أن هذا الجهاز لم يكن موجوداً عند قيامنا بالبحث لكن ذكره كانت موجودة فى الوعى التنظيمى للمؤسسات التى خضعت لسيطرته. ولهذه الأسباب لم يكن التقويم الخارجى يمثل شيئاً جديداً، وتعتقد هيئة التدريس (أحياناً بشكل خاطئ) أنها تعرف ما هو متوقع وأن التقويم أصبح شيئاً مماثلاً لطقوس مألوفة.

**العامل الثانى:** والذى أثر فى الاستجابة هو الطريقة التى تعاملت بها الإدارة العليا تجاه تقويم الجودة فى المؤسسات، ورغم أن تلك الطريقة كانت مريحة فى حالات كثيرة، إلا أن بعض قيادات المؤسسات أبدت تذمراً حول ممارسة التقويم. وفى واحدة من حالات التذمر شارك رئيس المؤسسة التعليمية نفسه فى حضور حصص حول موضوع خاضع للتقويم فى وقت قريب. وحسب المعتاد تم ترتيب اجتماعات لهيئة التدريس وأخذت إحدى الكليات الهيئة الأكاديمية إلى فندق ريفى لمدة يومين لإعداد التقويم. وأياً كانت التحضيرات الأخرى التى تحققت من ذلك الأسلوب، فلا شك أنهم رفضوا العصى على هيئة التدريس المشاركة فى التقويم مشددين على الأهمية التى توليها المؤسسة للتقويم.

**العامل الثالث:** يتعلق بالسمعة القائمة للمؤسسة أو الإدارة التى يجرى تقويمها. وببساطة فائقة، إن المؤسسات أو الإدارات ذات السمعة العالية يكون لديها الكثير الذى

تفقدته نتيجة تقويم الجودة. ففي المؤسسات التي يكون فيها المفهوم الذاتي الجماعي قائماً على أساس تصنيف ممتاز، فإن أى تقويم خارجى أقل من ذلك يُنظر إليه على أنه تقويم فاشل. وفي المؤسسات التي ليس لهيئة التدريس طموح بالحصول على تصنيف درجة ممتاز في المقام الأول، يمكن لأى حكم جريء بوضعها في درجة غير مرض أن يحدث دائماً صدمة. وهذه الأحكام الأخيرة نادرة الحدوث.

ويعزى الدافع للاستجابة لنظام تقويم الجودة البريطاني إلى حد كبير إلى الملامح المتميزة المنهجية للتقويم، وبخاصة إلى الحكم المقتصر على الجودة على أساس ثلاث درجات. وقد تغيرت النواحي المنهجية لهذا النوع من التقويم رغم أن التصنيف العددي ما زال متبعاً. وهناك أنظمة أخرى قليلة تتضمن هذا النوع من النتائج القابلة للقياس، لكن مع ذلك في حالة عمليات التقويم الخارجى تبقى المكافآت والعقاب غير مستبعدة في مضمون كثير من دراسات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية في التعليم العالي. وكما هو الحال في إمكانية المكافأة والعقاب عن طريق السمعة، فإن تقويم الجودة يمكن أن يتضمن المكافأة والعقاب عن طريق وضع المؤسسة أو البرنامج وعن طريق الدخل وكذلك عن طريق النفوذ. وسوف نناقش كل واحدة منها.

### المكافآت الخاصة بتحديد الوضع الرسمي؛

قد يكون تقويم الجودة المرتبط بالاعتماد هو المثال الأكثر شيوعاً عن كيفية تأثير التقويم في الوضع. ولقد أصبح ذلك ممارسة عادية في دول وسط وشرق أوروبا، وحل مكان الآليات النظامية للحكومات الشيوعية السابقة. وعند النظر إلى مكافآت تقويم الجودة، يتعين مراعاة من يقوم بتقديمها. ففي حالات أنظمة الاعتماد في هذه الدول، تقول الإجابة دون أى تردد: إن الدولة تقوم بتقديمها. ويُعد نظام الاعتماد شرطاً مسبقاً للتمويل الحكومي وللاعتراف بالدرجات وشهادات الدبلوم (EC PHARE, 1998a). وعلى العكس، في الولايات المتحدة الأمريكية تجلب الاعتمادات المتعلقة بالجامعات المكافآت إلى السوق بدلاً من الحكومات الرسمية ومكافآت الدولة (Dill, 1997).

وفي مناطق أخرى من أوروبا، إن الاعتمادات المرتبطة بتقويم الجودة غير شائعة. وعلى كل حال هناك طرق أخرى تمكن تقويم الجودة من تحقيق نتائج تفضي إلى مكافآت الوضع من الدولة. وإحدى هذه الطرق هو منح الشهادات من قبل جهات مؤسسية مثل: الجامعة أو المعهد التقنى ... إلخ. وهذا الأمر يكتسب أهمية بالغة خلال فترات إعادة هيكلة النظام، كما حدث في فنلندا خلال مشروع الإدارة المؤسسية في التعليم العالي.

ويمكن إعطاء وصف أفضل لدراسة الحالة الخاصة بالمعهد التقنى لفانتا فى فنلندا باستخدام عبارات الكتاب نفسها مثل: عبارة «الكفاح من أجل الترخيص». ويسمح نظام المعاهد التقنية فى فنلندا للمؤسسات الفردية أن تحقق وضعاً دائماً كمعاهد تقنية بعد مرحلة تجريبية أولية. وخلال فترة مشروع الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى كان معهد فانتا فى المرحلة التجريبية فشل فى المحاولة الأولى فى تحقيق الوضع المرغوب فيه عام (١٩٩٥م). ومن أجل الحصول على ترخيص دائم يتعين على المؤسسة التعليمية أن تلبى الاحتياجات التعليمية، وتستوفى معايير الجودة حسب شروط التعليم العالى (Antikainen and Mattila, 1998:7). وكما جاء فى دراسة الحالة، فإنه من أجل الحصول على الترخيص يتم إجراء تقويم الجودة مع نشاطات تقويمية أخرى تتعلق بالتطور الداخلى للمؤسسة وإعطاء وصف للتقويم فى تقرير يعتبر حجر الزاوية لإستراتيجية وعمل المعهد التقنى لفانتا (ص ٥١). والتقويم المرتبط بالترخيص تم وصفه فى التقرير بأنه «عملية محبطة» أثرت سلبياً فى الدافع إلى العمل لدى هيئة التدريس والطلاب (ص ٥٢).

وكما هو شائع فى تقويم الجودة المرتبط بمنح شهادات لها وضعها المتميز، إذ يتم تحديد المعايير الرسمية. وبالنسبة للحالة الخاصة بالمعهد التقنى الفنلندى كان هناك (١٢) معياراً دون تقديم مواصفات فى التشريع للمعنى المقصود من المعايير، وذلك حسب ما أورده كتاب دراسة الحالة (ص ١٩). وقد وردت الإحباطات الخاصة بعملية الترخيص بطريقة مفصلة فى تقرير دراسة الحالة.

ويمكن للمعاهد التقنية المنافسة من أجل ترخيص دائم أو تجريبى أن تقدم لذلك الترخيص سنوياً، حتى الوصول إلى العدد المحدد للمعاهد التقنية والمستوى الفرص المتاحة. وعملية التقويم التى تسبق منح الترخيص الدائم أجريت حتى الآن مرتين فقط، وفى كليهما يتم تعبئة نماذج مرحلية متدرجة من قبل المعاهد التقنية المتقدمة للترخيص. ويتضمن النموذج مجموعة من الأسئلة، على غرار صيغة معايير الجودة الاثنى عشر الواردة فى القانون (Antikainen and Mattila, 1998:7).

وبينما يمكن فهم هذا النوع من عملية التقويم بشكل واضح فيما يتعلق باحتياجات الحكومة للتحكم فى تحديد المؤسسى المهنى وإقراره، يبدو أنه ليس فى طبيعتها أن تحدث تغييرات أو تحسينات. وهذه النقطة تم إثباتها بشكل عملى فى فانتا من خلال العدد الكبير من التقييمات والتقديرات، التى تمت دون رابط مباشر مع عملية الترخيص. وقد تكون هناك أنماط مماثلة تحدث فى إطار أنظمة الاعتراف فى

وسط وشرق أوروبا (انظر دراسات الحالات الخاصة بكليات بيسيني وكلوزي الهنغارية وإلى التقرير النهائى لمشروع PHARE, EC PHARE, 1998b). ومما تقدم يتبين أن نشاطات تقويم الجودة المرتبطة بمكافآت الدولة للوضع الرسمى قد لا تكون موائمة للأهداف الأخرى للتقويم مثل: التحسين والتغيير المؤسسى.

ويُعد التقويم المرتبط بالاعتراف والترخيص مثلاً قوياً لوظيفة مكافأة الوضع الخاصة بتقويم الجودة. وفى هذه الحالات يأتى فى مقدمة نشاطات التقويم السبب الرئيس لوجوده وبقائه. لكن هناك حالات أخرى يمكن أن يؤثر فيها تقويم الجودة فى الوضع. وفى هذا السياق تصف دراسة الحالة الخاصة بألبورج كيف أن تاريخ برامج الجامعة جاء بشكل غير مباشر ليصبح مهدداً نتيجة عملية التقويم الوطنية (Rasmussen, 1997). وفى هولندا، رغم أن عملية التقويم لم تتم من قبل جهات رسمية تابعة للدولة، إلا أن نتائج التقويم يمكن أن تستخدمها الوزارة، من خلال المفتشية الهولندية للمدارس، لإغلاق المرافق التعليمية ذات الجودة الضعيفة. وعلى كل حال، يجب أن نوضح أيضاً أن مثل هذه الصلاحيات نادراً ما يتم استخدامها (والتاريخ الشامل للبرامج استمر فقط فى جامعة أولبورج).

وفى الحالات التى تمتلك فيها الحكومات السيطرة النظامية على التعليم العالى ويتم العمل فيها إلى حد ما وفقاً لشروط الدولة - يجب أن تمثل الحالة التى يتعين فيها الأخذ بالنتائج العامة للتقويمات الخارجية للجودة من أجل ممارسة تلك السيطرة. وأفضل وصف لهذه الحالات أنها تمثل الأشكال غير المباشرة للأثر فى الوضع، لأنها ليست فى مقدمة نشاط التقويم. وكما أوضحت بعض دراسات الحالة الهولندية والدراسات الأخرى، ليست هناك مواعمة بين النمط الخاص بمكافأة الوضع غير المباشر (وقد يكون العقاب هو العبارة الأنسب) وآثار التحسين والتغيير لتقويم الجودة. وسيوضح ذلك من بعض دراسات الحالة التى سيتم مناقشتها فى الفصل الثامن.

### المكافآت الخاصة بالدخل المالى؛

إن الأمثلة المتعلقة بالأثر المباشر للتقويم فى الدخل المؤسسى نادرة جداً. ويبدو أنها تحدث غالباً عن طريق غير مباشر نتيجة لكسب أو إزالة لمكانة ما (انظر أعلاه). والأشكال الأخرى للأثر المالى غير المباشر تأتى من الأسواق، (الطلاب وأصحاب العمل وممولى الأبحاث)، وهى نفسها قد تتأثر بالمكاسب والخسائر المتعلقة بالسمعة التى تحدث بسبب التقويم. وقد بادرت دولة أو دولتان (مثل بريطانيا) بطرح منافسات

خاصة لتمويل مشروعات التطوير التعليمية على أن يعتمد الدخول في هذه المنافسات على النتائج الجيدة للتقويم (HEFCE, 1997).

ويُعد ربط تقويم الجودة مع التمويل مشكلة، فقد تكون هنالك رغبة في مكافأة «الفائز» لكن ذلك سيتضمن أن تدفع الدولة أكثر لقيمة المنتج الجيد، ومعاقبة «غير الفائز» يحمل معه نتائج مماثلة غير مرغوب فيها. والتعليم ضعيف الجودة لا يرجح بأن يتحسن إذا تم تخفيض التمويل المخصص له. وتعد هذه مشكلة يتم حلها أحياناً بتمويل أماكن إضافية للطلاب في أفضل البرامج أو المؤسسات، إلا أن هذا الأسلوب يعتبر خياراً فعلياً في حالة زيادة أعداد الطلاب. وبناءً عليه، فإن هناك عزوفاً عاماً عن ربط نتائج تقويم الجودة مباشرة مع التمويل. ومنطق التحسين يقضى بأن العلاقة العكسية يمكن أن تعطى أكثر للجودة الأدنى، ومنطق المكافأة يشير إلى الاتجاه العكسي. ويشير عدد من تقارير دراسات الحالة إلى توقعات من الهيئة الأكاديمية بأن النجاح في التقويم يجب أن يكافأ مادياً، لكن في كل الحالات في الغالب جاءت تلك التوقعات مخيبة للآمال.

وقد تم إيجاد الاستثناء المهم لغياب التقويم المرتبط بالتمويل في دراستي الحالة المكسيكيتين. وقد تم إعطاء وصف للصفة المكسيكية في الفصل الرابع. وبإيجاز فإنها تمثل صيغة يتم فيها تحسين الرواتب الضعيفة لهيئة التدريس بصورة كبيرة من خلال إدخال نظام الراتب المرتبط بالأداء والمبنى على نتائج أشكال مضاعفة من تقويم الأعضاء. كما يمكن تعزيز التمويل المؤسسي من الدولة من خلال إقامة نظام داخلي قوٍ للتقويم داخل الجامعات. وتوفر هذه العناصر قدراً عالياً من تحمل المسؤولية المتعلقة بالتمويل الذي يتم استلامه من الدولة، عدا الأنظمة ذات الاستقلالية العالية.

وتوضح دراسة الحالة لجامعة المكسيك الوطنية المستقلة بعض آثار الأداء الفاعل الناشئ عن إجراءات التقويم الداخلي. ومنذ إدخال مشاريع تحفيز الأداء الطوعي في أوائل التسعينيات تزايدت أعداد هيئة التدريس المشاركين في تلك المشاريع.

وقد أدى استخدام الحافز الاقتصادي إلى زيادة مشاركة الأكاديميين في البرامج المؤسسية المختلفة التي تم إنشاؤها قريباً، وفي الحصول على متطلبات الجودة الضرورية. ويلقى حالياً أكثر من ثلثي (٦٨٪) الهيئة الأكاديمية للمؤسسات التعليمية الذين يعملون بنظام دوام كامل (٨٦٧٢) الدعم من برنامج المكافآت، في حين كانت نسبة من يتلقون هذا الدعم عام (١٩٩٠م) فقط (٥٥٪). وبتطبيق برامج الحوافز للمحاضرين والموظفين الذين يعملون لجزء من الوقت، أصبح (٨٨٩٢) أكاديمياً يتلقون

الدعم بما يمثل ( ٤٦٪) من المجموعة النظرية فى عام (١٩٩٣م)، وهو العام الذى بدأ فيه تطبيق البرنامج، حيث كان الدعم يُقدم إلى (٣٩٪) فقط من إجمالى المجموعة. وقد تم من خلال مكافآت الجامعة إقرار عمل الأكاديميين فى ثلاث جامعات، وتلقى فى الفترة نفسها (١٠١) من الأساتذة الشباب الواعدين وسام الجامعة للأكاديميين الشباب (Rojo,1998:18).

وقد أورد الكتاب زيادات كبيرة فى مؤهلات هيئة التدريس (١٠٪ زيادة فى فئات المؤهلات العليا) واعتراف خارجى متزايد لجودة أعمال البحث. وهذه التحسينات يمكن ملاحظتها أيضا فى مقاييس أداء الطلاب حيث زاد عدد الخريجين بمعدل (٣٣٪)، كما ارتفع عدد الطلاب الذين يكملون الدورات الدراسية فى الوقت المحدد بمعدل (٢٥٪) (Rojo,1998:20).

وقبل أن ننسب هذه التحسينات المثيرة للإعجاب إلى تأثير مشروعات مكافآت هيئة التدريس الذى تم إدخاله من قبل الجامعة، يجب أن نراعى أن تلك المشروعات كانت جزءاً من أنظمة واسعة للتقويم فى الجامعة. وقد شملت هذه الأنظمة المنهج الدراسى وغيره من الموضوعات الأكاديمية، إضافة إلى الهياكل التنظيمية والمسائل الإدارية. وقد لخص كتاب دراسة الحالة الإستراتيجية الشاملة للجامعة:

لقد قررت الجامعة تحفيز الأكاديميين العاملين فيها من خلال برامج صممت وصيغت بوضوح لتوسيع آفاقهم، لكن وقفاً لهدف حاسم يقضى فى ذات الوقت إلى إحياء وتعزيز الاهتمامات الأكاديمية. واتخذت إجراءات صارمة تم تأطيرها جميعاً ضمن خصائص أسلوب المشاركة فى اتخاذ القرار فى جامعة المكسيك الوطنية المستقلة، وذلك من أجل وضع التوجيهات لتطوير المؤسسة وترميم سياساتها الإدارية وتخطيط التقويم المستمر والمنظم لأعضائها. وقد تم اتخاذ الإجراءات على امتداد هذه الخطوط من أجل إعادة التنظيم الإدارى للمؤسسة بما يسمح بمزيد من الاستخدام الفاعل للموارد، والإسراع بالعمل الورقى، وتعديل معايير الوظيفة، وتحديث المنهج، وخط الدراسة، وتجديد مرافق الدعم للجهود الأكاديمية وموارد التمويل البديلة، وتغيير صورة التدنى الذى كانت تشهده الجامعة (Rojo,1998:36).

لقد كانت الجامعة تقوم بإعادة تعريف مفهومها عن الجودة أنه جزء من عملية طويلة لإدارة التغيير، وكانت أنظمة المكافآت جزءاً مهماً من هذه العملية. وكثيرها من أنظمة المكافآت تم إدارتها فى الغالب بموجب إجراءات قابلة للقياس تتوسطها العمليات المؤسسية الخاصة بمراجعة الزملاء. وقد أعطى كتاب دراسة الحالة أنظمة

الجودة الخارجية (التي يتوافر منها الكثير في المكسيك) قليلاً من الاهتمام في مناقشتهم للتغيرات التي حدثت فيما يتعلق بالتقويم. وعلى كل حال، إذا كانت أنظمة التقويم الخارجى تُعد غير مهمة نسبياً في حالة جامعة المكسيك الوطنية المستقلة يجب أيضاً الإشارة إلى أن العوامل الخارجية المتصلة بالتمويل، التي تم وصفها في دراسة الحالة بأنها «أزمة تحمل تبعات خطيرة للحياة الأكاديمية» (Rojo, 1998:36) - لعبت دوراً حاسماً في تحفيز أعمال التقويم والإدارة التي يبدو أنها تحدث تحولاً في الجامعة.

ولقد أدخلت مشروعات مماثلة للحافز والمكافأة الشخصية في الجامعة الرئيسة الأخرى بمدينة مكسيكو وهي جامعة العاصمة المستقلة. وقد ناقش كتاب دراسة الحالة العلاقة بين التقويم المؤسسى والتقويم الحكومى وسياسات التمويل. وفيما يتعلق بسياسات التقويم فقد كانت إستراتيجية الجامعة دفاعية، وفيما يتعلق بالتمويل كانت غالباً تنافسية.

لقد أقيمت ترتيبات وطنية مختلفة ضمن النظام التقليدى للتعليم العالى المستقل في المكسيك، وسعت جامعة المكسيك الوطنية المستقلة من خلال إدخال نظامها الداخلى الشامل للجودة أن تحد من دخول الأنظمة الخارجية.

ويتضمن هذا الموقف من الناحية الدفاعية الوصول إلى برنامج اتفاقية مع الحكومة يسمح للجامعة بأن تستحوذ على آلية تقويم الجودة تحت سيطرتها، ومن ثم تفادى إمكانية فرض أى آلية أخرى لم تقم الجامعة بتصميمها أو السيطرة عليها (Valenti and Varela, 1998:7).

وتتعلق الناحية التنافسية بتمويل الدولة، وقد أوضح الكتاب أن إنشاء نظام داخلى فاعل لتقويم الجودة يُعد في جزء منه إستراتيجية لمساعدة تقنين التمويل الحكومى التفضيلى للجامعة.

وفى هذا المقام التنافسى يمكن الاعتقاد بأن أحد الأهداف غير الواضحة للسياسات الرسمية هو تعزيز بعض المؤسسات المعينة، بما فى ذلك جامعة العاصمة المستقلة من خلال آلية تمويل مرتبطة بتقويم الجودة. (Valenti and Varela, 1998:7).

وتعتبر دراسات الحالة المكسيكية مثيرة للاهتمام من وجهات نظر متعددة: أولها كونها أنظمة يغلب عليها التقويم الذاتى من قبل المؤسسة التعليمية على الرغم من وجود عدة هيئات وطنية للجودة. وثانيها أنها تمثل أنظمة للجودة ترتبط مباشرة مع المكافآت المالية للأفراد. وثالثها أنها مقبولة بشكل كبير فى الجامعتين اللتين يتم

تناولهما في هذا المجال، وهيئة التدريس التي تم إجراء مقابلات معها ضمن دراسة الحالة لجامعة العاصمة المستقلة كانوا مؤيدين بشكل واسع رغم أن الاستجابات السلوكية المعقدة لمشروعات التقويم قد تم التتويه إليها.

وقد شدد الكتاب على الروابط بين التقويم والدافع والتخطيط والتمويل كما يتضح من العبارة التالية.

وقد تم توضيح تقويم الجودة باعتبارها عنصراً مفيداً للسياسات التعليمية، نظراً لأنه من خلال هذا الأسلوب تم تأسيس نمط من التخطيط أفضل مما كان مستخدماً في السابق شمل كل مستويات أعمال الجامعة. ورغم محدودية الترتيبات فإن الروابط بين الميزانية والأهداف قد دخلت إلى كل نواحي الحياة الجامعية. فلم يكن في السابق وجود لدافع مهم للأفراد لتقديم معلومات شاملة عن نشاطاتهم؛ لأن ذلك لم يكن له تأثير في دخلهم وفي مهامهم اليومية. أما الآن فإن تدفق المعلومات أصبح موازياً لعملية نظام الزمالة والحوافز وأصبح بالإمكان استخدام تقويم الجودة أداة لإدارة الجامعة (Valenti and Varela, 1998:20).

وتعد النقطة الأخيرة عنصراً تذكيرياً مهماً، بحيث إن نظام تقويم الجودة الذاتي الوصفي الواسع يمكن أن يكون له تأثير مهم من خلال تقديم وتأثير المعلومات المخفية سابقاً عند وضع القرار.

### المكافآت الخاصة بالتأثير:

يمكن تعديل قوة النفوذ والقدرة على فرض إرادة شخص على الآخرين بواسطة نتائج تقويم الجودة. كما أن النتائج الإيجابية على مستوى البرنامج أو الإدارة، بالارتباط الوثيق مع أثرها في السمعة، يمكن أن تحسن موقف وتأثير البرنامج أو الإدارة المعنية ضمن المؤسسة التي تنضوي تحتها.

ومن أجل تنفيذ ذلك يتعين استيفاء شروط معينة: أولها: يجب أن تفضى عملية التقويم إلى نتائج واضحة (يُفضل أن تكون قابلة للقياس). وثانيها: أن تكون النتيجة عاملاً للتمييز بين الوحدات الأساسية للمؤسسة، فمثلاً: تكون النتيجة ممتازة عندما تكون الأخريات في المعدل الوسط، أو تكون النتيجة في المعدل الوسط عندما تكون الأخريات في الممتاز. (والأخيرة بالطبع تتصل بفقدان النفوذ). وثالثها: يجب أن تُمنح النتيجة الشرعية داخل المؤسسة. ورابعها: يجب أن تكون عمليات الإدارة وصناعة

القرار فى المؤسسة مركزية بشكل كاف بما يسمح بالعمل على العامل التمييزى من خلال الجودة.

وكل هذه الشروط الأربعة ارتبطت بقسم اللغة الإنجليزية فى إحدى الجامعات البريطانية التى قمنا بدراستها على أنها جزء من مشروع لتقصي أثر تقويم الجودة فى بريطانيا (Brennan, Frederiks and Shah, 1997). وكان هذا القسم قائما فى الشكل القديم لمعهد للتقنية، وهو الذى حقق صفة الجامعة قبل سنوات قليلة من الدراسة وقبل سنتين فقط من إجراء التقويم. وجاء فى عبارات رئيس القسم أن القسم كان ضعيفاً سياسياً داخل مؤسستها، وأن هيئة تدريسه كانوا يعتبرون «مثيرين للمشاكل»، وأن مقرراته التعليمية لم تتجاوب مع السياق العام للتعليم المهني والتقني الذى كانت تأمل الجامعة فى تطويره.

وكما هو الحال فى جميع أقسام الجامعات البريطانية، يتم تقويم هيئة التدريس الخاصة باللغة الإنجليزية من قبل الزملاء الخارجيين بشكل منفصل فيما يتعلق بتدريسهم وأبحاثهم باعتبارهم جزءاً من نظام وطني للتقويم الخارجى تضطلع به مجالس تمويل التعليم العالى. وفى كلا التقويمين يتلقون أعلى تصنيف ممكن؛ مما يعنى أنه ليس هناك جامعة أخرى أفضل فى هذا المجال.

وقد تم وصف رد الفعل الفورى للقسم تجاه نتيجة التقويم بأنها «محفزة». وفى بقية الجامعة أوقف الناس معاملتنا على أساس أننا «مثيرون للمشكلات» وبدؤوا يعاملوننا باعتبارنا نجوماً (Brennan, Frederiks and Shah, 1997:63). وكان هناك أيضاً مكافآت مالية قوية حيث قررت الجامعة زيادة تمويل القسم بواقع (١٠٪) خلال سنتين. لقد تحول موقف الإدارة فى الجامعة، وحسب قول أحد أعضاء هيئة التدريس إن بقية الجامعة أصبحت الآن «متحاملة لتعقد بأننا جيّدون» (Brennan, Frederiks and Shah, 1997:63).

يبين هذا المثال بأشكال عديدة كيف أن تقويم الجودة يمكن أن يؤدى إلى مكافآت مستحقة لهيئة التدريس والطلاب. ويبدو من الواضح أن هذا القسم الذى كان مهملاً نسبياً قد استفاد بصورة كبيرة من تقويم الجودة بالطرق الثلاث التى تم مناقشتها سابقاً فى هذا الفصل، وذلك فى مجال التحفيز والدخل والنفوذ.

## خاتمة:

أوضح ويستر هيچدن (Westerheijden) أن هناك تضارباً ملازماً لتقويم الجودة المرتبط بالمكافآت (Westerheijden 1990). فإذا كان هناك مكافآت وعقوبات فعلية متعلقة بتقويم الجودة، فقد ينتج عن ذلك «لعبة» المواءمة وتضيق الفوائد المحتملة للتعليم والنقد الذاتي والتحسين. وأورد تراو (Trow) نقطة مماثلة إلى حد كبير في هذا الخصوص (Trow, 1996). وفي الجانب الآخر إذا لم يكن هناك تبعات لتقويم الجودة، ولم يكن هناك مكافآت أو عقوبات مصحوبة مع نتائجه، إذن لماذا يأخذ أى شخص تقويم الجودة بجدية؟

ولقد بين هذا الفصل وضعاً أكثر تعقيداً، فالمكافآت يمكن أن تفضى إلى التغيير والتحسين، على سبيل المثال، من خلال تعزيز المعنويات والدوافع والإنتاجية العالية، وأحياناً من خلال التمويل المتزايد. والقضية الحاسمة يجب أن تكون متصلة بالشئ الذى يتم مكافأته من خلال أى نظام معين للتقويم. فقد تُعجز أنظمة التقويم المتشددة للاعتماد، الشئ القليل فيما يتعلق بالتغيير المؤسسى مقارنة بالأنظمة التى تقوم على التمييز بدقة وعلى عمليات تتعلق بالمعايير، وتشمل تقويماً أكثر حسماً من قبل هيئة التدريس داخل المؤسسة. وفي هذا المجال هناك أيضاً أمثلة عكسية، فقد كتب أحد كتاب دراسات الحالة المجريين ما يلى:

«إن الاعتماد وهو أول تقويم شامل للخبراء الخارجيين يُعد أمراً مهماً فى حياة الكلية، وهو فى الحقيقة تحليل إجبارى لعناصر القوة والضعف والفرص والمخاطر (SWOT) لجودة هيئة التدريس والمقررات، والتدريس والبحوث والإدارة والطلاب والبنية الأساسية» (Filepm 1998:11).

وهنا تتضح طبيعة عملية التقويم التى تفضى إلى الاعتماد أكثر من عملية الاعتماد نفسها والتى تبدو ذات قيمة كبيرة. ومع ذلك، فإن التأثير الإيجابى لحصول المؤسسة على الوضعية الرسمية المرغوب فيها، حتى بدون الفوائد المرتبطة بعملية التقويم، يجب عدم التقليل من أهميتها، وخاصة إذا كانت تمثل إنجازاً جماعياً من قبل أعضاء المؤسسة وليس نتاجاً لدكتاتور سياسى.

وعليه فإن الخلاصة يجب أن تشير إلى أنه ليس هناك سبب قوى يدعو لفشل مكافأة نتائج تقويم الجودة، رغم أنه ليس بالضرورة أن يتم ذلك بمزيد من التمويل. ولا شك أنه يبدو من الصعب تقادى بعض المكافآت البسيطة المتصلة بالسمعة والنفوذ، أو مجرد العون الجماعى المترتب على النتائج الناجحة للتقويم. وعلى السياق نفسه قد يكون من الصعب تقادى بعض عناصر العقاب الناشئة عن النتائج الفاشلة للتقويم، من إضعاف للمعنويات وفقدان السمعة، وإن لم تشمل عقوبات قاسية.

وكما توضح التجربة المكسيكية، فإن المكافآت لا يجب أن تقتصر على التقويم الخارجي، حيث يمكن أن تكون ملامح إيجابية في ترتيبات التقويم الداخلي حتى إذا كان هناك أيضاً إغفال كامل للعوامل السياسية والثقافية التي تؤخذ في الاعتبار على المستوى المؤسسي.

ولإعطاء ملخص موجز، راعينا في هذا الفصل كيف أن تقويم الجودة يؤدي إلى المكافآت من خلال تعزيز السمعة، وتخصيص الوضع، وزيادة التمويل، ومزيد من النفوذ. وفي المقابل، فإن هذه المكافآت يمكن أن تفضي إلى مزيد من المعنويات وسط هيئة التدريس والطلاب وفي تحقيق مستويات عالية من الإنتاجية. وعلى السياق نفسه يمكن أن يؤدي تقويم الجودة إلى تقدير هذه الفوائد عند الحصول على نتائج سيئة.

## الفصل الثامن

# أثر تقويم الجودة من خلال السياسات والهياكل التنظيمية المتغيرة

### مقدمة:

لقد أوضحنا في الفصل السابع أن التغيرات في السياسات والتغيرات الهيكلية داخل المؤسسات يُرجح أن تحدث استجابة للتوصيات المضمنة في تقارير التقويم ولطبيعة منهجية تقويم الجودة الخارجى. وتؤكد الأمثلة التى سيتم تقديمها فى هذا الفصل جزءاً من هذه الفرضية، لكنها تعمل أيضاً على تذكيرنا بالدور الذى يقوم به التقويم فى النشاطات اليومية المتعلقة بإدارة الجامعات. والكثير من دراسات الحالة لإدارة المؤسسات فى التعليم العالى تصف نشاطات التقويم لغرض محدد، التى بادرت المؤسسات بها من أجل التعامل مع القضايا والمشكلات الداخلية. وفى مثل هذا الحالات، فإن الحاجة إلى نوع من التغير يتم الاتفاق عليه (على الأقل من قبل بعض المشاركين). كما يتعين أن يحدد غرض التقويم الطبيعة الدقيقة للتغير.

ويكون لنشاطات التقويم التى تتم بوصفها جزءاً من متطلبات مؤسسات الجودة الخارجية، علاقات أكثر تعقيداً مع التغير فى داخل المؤسسات. وقد أشار ويسترهيجدن وماسن (Westerheijden and Maassen, 1998) إلى ثلاثة أنواع لاستخدام لنتائج التقويم الخارجى صناع القرار فى مؤسسات التعليم العالى لنتائج التقويم الخارجى، والأنواع هى: الاستخدام الفاعل، والاستخدام غير الفاعل، وعدم الاستخدام. ويشير الاستخدام الفاعل إلى الحالات التى يُتخذ فيها القرار استناداً إلى نتائج التقويم. والاستخدام غير الفاعل يشير إلى الحالات التى تحظى فيها القرارات، رغم عدم ارتباطها مباشرة بنتائج التقويم، بالتقدير فى عملية صنع القرار بالنسبة للمنظمات التى تجرى التقويم، على سبيل المثال نشر تقرير التقويم (الرسمى) والمناقشات حول ذلك.. إلخ. (Westerheijden and Maassen, 1998:35).

وبينت دراسات الحالة لإدارة المؤسسات فى التعليم العالى أن القرارات نادراً ما يتم اتخاذها بصورة كاملة استناداً إلى نتائج التقويم، (ما لم تكن تلك النتائج دراماتيكية وسلبية). لكن مثل تلك النتائج يمكن أن تلعب دوراً مساهماً فى القرارات. وهذا يفوق الاستخدام غير الفاعل الذى حدده ويسترهيجدن وماسن؛ إذ إن النشر والمناقشة لا

يعنيان من نفسها، أن الفعل قد تم اتخاذه حتى بشكل مباشر نتيجة للتقويم. وفي الواقع، تصبح نتائج التقويم عوامل يتم استخدامها في عملية اتخاذ القرار وحججاً تستخدم لصالح أنواع معينة من الأعمال، وكذلك كاعتبارات يمكن أن تعزز موقف بعض المجموعات ضد مجموعات أخرى. وهى تقضى فى الغالب إلى اتخاذ فعل لا يكون ضد مصالح المجموعات القوية داخل المؤسسة. وبمعنى آخر فإن أثر تقويم الجودة يعتمد على المحتوى المؤسسى. فعلى سبيل المثال، المؤسسة التى تتمتع بتقاليد طويلة فى الاستقلال لا يُتوقع أن تستجيب بصورة إيجابية لتوصيات التقويم الخارجى التى تدعو إلى سياسات مؤسسية قوية للمركزية.

## هل السياسات المؤسسية أمر مهم؟

هذا يقودنا إلى السياسات المؤسسية والهيكليّة التى تعتبر محور تركيز هذا الفصل. يشير الهيكل المؤسسى إلى الطرق (حسب تعبير بيتشر وكوجان (Becher and Kogan) التى يتم بها تنظيم الوحدات الأساسية: الأقسام، ومراكز البحث، وأعضاء هيئة التدريس والمعاهد التعليمية وكذلك إلى أنواع الصلاحيات التى تمارسها هذه الوحدات (Becher and Kogan, 1992)، وتميل هياكل المنهج لتعكس الهيكل التنظيمى للوحدات، لكنها لا تفعل ذلك دائماً خاصة عندما تكون السلطات التنظيمية المهمة تحتل مكانتها فى مركز المؤسسة. وتتسأ السياسات ويتم تحديدها على المستوى المؤسسى والوحدات الأساسية وتغطى الموضوعات الأكاديمية (مثل تقويم الطلاب والبحث)، والموضوعات غير الأكاديمية (مثل المالية والموظفين).

ولهذا، يمكن الافتراض أنه بتفعيل السياسات والهياكل المؤسسية تكون مهمة تقويم الجودة قادرة على إحداث أثره الكبير. وعلى كل حال، هذا ما يدعو إلى طرح سؤال عن فاعلية السياسات والهياكل المؤسسية فى تحديد نشاطات أفراد أعضاء هيئة التدريس. وتبقى الاستقلالية التقليدية للأفراد الأكاديميين قوية فى كثير من مؤسسات التعليم العالى. كما أن السلطة والسمعة للرموز الرئيسة فى المؤسسة تمكنهم من تحدى السياسات والهياكل المؤسسية الرسمية. كما أن السلطات والانتماءات الخارجية تجاه الضوابط المتبعة يمكن أن تكون عاملاً مهماً فى تحديد العمل على مستوى الوحدة الأساسية أكثر من أهمية أى شىء يتم تمريره من قبل مركز المؤسسة. وكل هذه المسائل معروفة وموثقة فى تحليلات منظمات التعليم العالى (Clark, 1983; Becher, 1989). ومن الضرورى أن نضع ذلك فى الاعتبار عند النظر إلى

دراسات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية فى التعليم العالى وذلك لسببين، أحدهما يمكن أن يحد من أثر تقويم الجودة، والآخر يمكن أن يزيد من ذلك الأثر.

**أولاً:** هناك ظروف يكون فيها تقويم الجودة من خلال الهياكل والسياسات محدوداً. ولقد أوضحنا فى الفصل الأول أن معظم دراسات الحالة للإدارة المؤسسية للتعليم العالى أعدها أشخاص لهم علاقة بإدارة مؤسساتهم، لذا تميل تصوراتهم بأن تكون مطابقة إلى المركز بدلاً عن الوحدات الأساسية. وهذه التصورات تعطى أهمية للسياسات والهياكل المؤسسية أكثر مما نجده فى أوساط هيئة التدريس فى الإدارات ومراكز البحث. وإذا وضعنا اعتباراً لهذا الانحياز المحتمل فى دراستنا، فإننا نحتاج أن نكون مدركين لمخاطر أن نعطى وزناً كبيراً للسياسات والهياكل المؤسسية، وأن نعطى حجماً مبالغاً فيه لأهميتها فى الحياة التنظيمية للمؤسسة. وعندما تكون المستويات المؤسسية لاتخاذ القرار ضعيفة والوحدات الأساسية تمتلك قدراً كبيراً من الاستقلالية عن المركز، فإن إحدى الآليات الرئيسة التى يمكن من خلالها أن يحدث تقويم الجودة الأثر يكون قد تم إزالتها. بمعنى آخر إذا كانت السياسات والهياكل المؤسسية لديها فقط علاقات ضعيفة مع ما يجرى فعلياً فى المؤسسة، فإن التغير الذى ينشأ عنه سيكون إلى حد كبير مجرد تجميل للواجهة يحرك عملية المواءمة دون تغير. وفى مثل هذا الحالات يمكن إغفال أهمية تقويم الجودة بواسطة السياسات والهياكل.

وعلى كل حال، هناك ظروف يكون فيها أثر تقويم الجودة من خلال تغير السياسات والهياكل قوياً جداً. فإذا كان تقويم الجودة الخارجى بعيد المدى، وإذا كان مبنياً على مبادئ إدارية خاصة بالمسئولية ومصحوبة ببعض الصلاحيات الفعلية لتطبيقها، فسوف تقدم دافعا قوياً نحو تقوية السلطة المركزية للمؤسسة فوق سلطات وحداتها الأساسية، ونحو إدخال إجراءات داخلية للمراقبة وتحمل المسئولية للتأكد من أن السياسات يتم تنفيذها فعلياً. وفى مثل هذه الحالات، يمكن لتقويم الجودة أن يغير الخصائص الأساسية لمؤسسة التعليم العالى. ويمكن الافتراض أن تقويم الجودة الخارجى ونشاطات التقويم سوف يكون لها هذه الأنواع من التأثيرات أكثر مما لدى نشاطات التقويم الداخلى. وهذه النشاطات الأخيرة قد تركز الوضع القائم للهياكل والسلطات الموجودة.

وفى هذا الفصل سوف نحاول أن نحافظ على ما يميز بين أثر ذلك فى الهياكل والسياسات التى تعتبر جوهرية بالنسبة لحياة وتنظيم المؤسسة، ونعنى المؤسسات التى تغير موازين القوى والقيم التنظيمية والتى وصفها كلارك (Clark) بالتغير الجوهري فى داخل مؤسسة التعليم العالى (Clark, 1983)، وأثره فى المؤسسات التى لها كينونة

لكنها تركز بشكل ضعيف على مجالات معينة من السياسات أو أجزاء من المؤسسة. وفي القسم التالي سوف ننظر في الحالة الأخيرة والتي يوجد لها أمثلة في معظم دراسات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية للتعليم العالي. والقسم الثاني ينظر في بعض الأمثلة النادرة الحدوث الخاصة بالحالات التي يبدو فيها تقويم الجودة متصلاً بتغيرات جوهرية في صناعة القرار والهيكل التنظيمي الذي يدعمه. ويتناول القسم الأخير من هذا الفصل بعض الموضوعات المتصلة بالمعلومات والإدارة المؤسسية للجودة واتخاذ القرار.

### التغيرات الجوهرية في سياسة المؤسسات؛

قدمت دراستنا الحالة المكسيكية أمثلة مفيدة لأنواع مختلفة من أثر تقويم الجودة. فقد بينا الأثر الناشئ عن المكافآت في جامعة المكسيك الوطنية المستقلة في الفصل السابع. وقدمت الجامعة نفسها مثالين لأثر تقويم الجودة في السياسات الجوهرية في كلية الهندسة، وعلى مستوى الجامعة، وعلى مستوى خريجها. وفي كلتا الحالتين تم القيام بالنشاطات التقويمية لأسباب داخلية رغم عمل مدخلات خارجية لعملية التقويم.

وفي حالة كلية الهندسة، كان التقويم هو الأخير في سلسلة المراجعات الدورية للمنهج والتتظيمات التي تمت في الكلية. وكان من بين المدخلات في التقويم، دراسة الخريجين، ودراسة جميع البلدان الأمريكية (Pan - American)، ودراسة المتطلبات الدولية للاعتماد وإرشادات التقويم الوطنية في مجال الهندسة (Rojo, 1998). وقد أوضحنا الوسائل المستخدمة في هذا التقويم في الفصل السادس.

ويبدو أن التقويم لم يعمل على رتق الحروف. فقد كان برنامج الهندسة قديماً غير محدث يفتقر إلى الوضوح فيما يتعلق بأهداف خطة الدراسة، وبالمحتويات المتكررة. وعدم الاستخدام الكافي للعلوم الأساسية، وعدم توازن بين الموضوعات الأساسية والثانوية (Rojo, 1998:28). وقد نوقشت الإجراءات المتخذة نتيجة للتقويم في دراسة الحالة تحت عناوين التغيرات في الإدارة الأكاديمية (مع دور قوى اللجان الاستشارية الخارجية)، والتغيرات المنهجية (تتضمن إحدى عشرة خطة دراسة جديدة للمناهج)، والتغيرات في الثقافة الأكاديمية (مع إعطاء دور كبير للأكاديميين والطلاب).

إن تقويم الهندسة كان جزءاً من دورة التقويم المنتظمة، فقد كانت مراجعة تعليم الدراسات العليا خارج العملية. وقد حث عليها انتشار وجهة نظر واسعة داخل الجامعة

مفادها أن البرامج الفردية للدراسات العليا معزولة تماماً. وقد تم إجراء مراجعات لبرامج متنوعة للدراسات العليا بين عامي (١٩٨٩م) و(١٩٩٥م) عن طريق هيئات مكونة من أعضاء الجامعة مع مدخلات من المجموعات الأكاديمية والخارجية الأجنبية. والكثير من التغيرات في المناهج والتغيرات التنظيمية حدثت نتيجة لهذه التقييمات. وإضافة لذلك أجاز مجلس الجامعة في ديسمبر من عام (١٩٩٥م) أحكاماً عامة جديدة للدراسات العليا في الجامعة تشمل ما يلي:

- ربط وتوحيد كيانات الجامعات المختلفة (أعضاء هيئة التدريس - الكليات - المعاهد - المراكز) ومنسوبيها من الأكاديميين في برنامج مشترك للدراسات العليا.
- تشكيل هيئات متحدة لتصميم واقتراح وتنفيذ برامج محددة للدكتوراه والماجستير.
- تعزيز نظام الفترات الدراسية التي تشمل مناقشات الطالب، أو مجموعة الطلاب مع أساتذتهم (Tutorial).
- إدخال المرونة لتشكيل برامج الدراسات العليا لمقابلة احتياجات الطلاب مع تأكيد الجودة.

- فتح فرص جديدة للدراسات العليا (بضوابط داخلية وضوابط متعددة)، وذلك لتحقيق النمو في الدراسات العليا حسب إمكانيات المؤسسات والاحتياجات الوطنية.

لقد أكد المثاليون المكسيكيون الدور المحوري للتقويم في التغير المؤسسي، وذلك من خلال تأكيد أن التقويم المطلوب لا يكون من قبل الجهات الخارجية، بل التقويم الذي يمثل جزءاً لا يتجزأ من اتخاذ القرار المؤسسي ووضع السياسات.

ويمكن الحصول على عدد آخر من الأمثلة لهذا النوع من التقويم المنتظم المرتبط بسياسات التغير المؤسسي في دراسات الحالة للإدارة المؤسسية للتعليم العالي (IMHE). ففي حالة الجامعة الحرة في بروكسل، أورد الكاتب خمسة أمثلة لأنشطة التقويم داخل الجامعة تحت عناوين: توظيف وتثبيت هيئة التدريس، وتقييمات الطلاب لأداء التدريس، وتطوير مهارات الإداريين والفنيين، واختيار وتمويل مشاريع البحوث، والتدريب المستمر والتدريب ما بعد الجامعة. وسعت الجامعة مؤخراً إلى توحيد معظم نشاطات التقويم المستقلة تحت خطة تقويم شاملة. وسيركز هذا التوجه على البرامج وسمات المهارات المطلوبة، ووصف المضامين، وتجميع وتنسيق معلومات البرنامج؛ وذلك في محاولة لتوفير اتساق شامل في كل المؤسسة. وكما هو الحال في الأمثلة المكسيكية، فإن التقويم في بروكسل كان أيضاً مبادرة ذاتية (Bodson, 1998).

فى فنلندا، تم تنفيذ عدد من مبادرات التقويم الداخلية فى جامعة هلسنكي. وبعض الأساليب المستخدمة كانت على مستوى الكلية، وقد تم توضيح ذلك فى الفصل السادس. ووصف كتاب دراسة الحالة أثر تلك التقويمات على النحو التالى:

تم تخطيط وتنفيذ عدد من الإجراءات العملية استناداً إلى التقويم، وكانت تلك الإجراءات عملية بشكل كبير على الأقل فى مجال تحسين إطار عمليات الجامعة. فعلى سبيل المثال - تم تطوير أساليب تقويم جودة التدريس وتطبيقها. كما تم تخطيط برامج واسعة لتطوير العاملين استناداً إلى الإفادات التى تم الحصول عليها من التقويمات. وتمت كذلك تقويمات لجودة التدريس انعكست فى الإصلاحات على المنهج والتى كانت تُعد فى بعض الأوقات أمور بعيدة المدى. ويمكن الوقوف على فوائد التقويم أيضاً فى نواح عديدة من مجالات التخطيط الإستراتيجى مثل: وضع أهداف للجامعة، وأهداف للسياسات العامة، وكذلك فى سياسات البحث الخاصة بالجامعة. وعلى ذلك يمكننا أن نخلص إلى أن جميع مشاريع التقويم تقريباً الموضحة فى هذا التقرير قد تبعته إصلاحات فى المجالات ذات الصلة (Hyvarinenm, 1998: 25).

لقد جاءت دراسات الحالة التى تمت الإشارة إليها حتى الآن فى هذا القسم من دول كانت فى ذلك الوقت لا تملك أنظمة خارجية مكتملة لتقويم الجودة. فقد تم إعداد دراسة الحالة عن أيسالا فى السويد عندما تم إدخال نظام التقويم الوطنى الذى لم تكن إجراءاته وأساليبه معروفة فى ذلك الوقت. وعلى كل حال، يمكن اعتبار نشاطات التقويم التى تم توضيحها فى دراسة حالة أيسالا بأنها تمت إلى حد ما تحسباً لإدخال النظام الوطنى. وما يثير الاهتمام فى دراسة الحالة هذه هو طريقة «البدء من أسفل إلى أعلى» فى صنع السياسات حسبما أوضحت الدراسة. وأعضاء هيئة التدريس فى أيسالا امتلكت على نحو تقليدى قدراً كبيراً من الاستقلالية، ولم يجد ذلك اعتراضاً فى طريقة الجامعة المتعلقة بالتقويم. وتبنت كليات عديدة طرقاً مختلفة فيما يتعلق بتقويم وإدارة الجودة، بيد أنه على الرغم من ذلك تم تحدى مشكلات مشتركة كانت تحتاج إلى حلول جماعية من الجامعة. والمشكلات المطروحة تتعلق بسبعة مجالات هى: (التقويم الذاتى للشعبة، وإدارة القسم، والشروط الخاصة بالطلاب، والفرص المتساوية، وإمكانية تقنية المعلومات، وتدريب البحث لطلاب الدراسات العليا، والعلاقات الدولية). وقد شرعت لجنة الجودة بالجامعة فى مشروعات فى كل واحدة من هذه المجالات. وليس من المرجح أن تشكل نتائج هذه المشروعات السياسات المؤسسية الشاملة لكن يُتوقع أن تصب فى سياسات وأساليب الأقسام القائمة بذاتها فيما يتعلق بشروط الانضباط والتقاليد المتبعة. علماً بأن التعاون بين الأقسام كان من السمات المهمة لنشاطات تقويم الجودة (Engwall, 1997).

لدى فرنسا أطول نظام قائم للتقويم الخارجى فى أوروبا من حيث الفترة الزمنية، وهو قائم من خلال لجنتها الوطنية للتقويم، لكن الكثير من نشاطات التقويم التى تم وصفها فى دراسات الحالة الفرنسية تمت بمبادرات داخلية لكن فى سياق تظهر فيه متطلبات التقويم الخارجى. ولقد تم توضيح نشاطات التقويم فى جامعة العلوم الاجتماعية، تولوز، تحت العناوين التالية: القبول والتوجيه والمعلومات، والتعليم والتدريس، والعلاقة فى عالم العمل، والبحث، وإدارة الموظفين. وفى الحالة الأخيرة تم إدخال التدريب للإداريين حول استخدام تقنية المعلومات، وجعل من السهل إعادة تحديد مهام أعضاء هيئة التدريس بحيث يقومون بتنفيذ مجموعة معقدة من المهام الإدارية بمبادرات شخصية (Saint-Girons and Vincens, 1998:15).

إن بعض نشاطات التقويم التى تمت داخلياً فى تولوز ربما تتوافق مع مفهوم ويسترهيجدن وماسن (Westerheijden and Maassen) الخاص « بالاستخدام غير الفاعل، إذ كان الارتباط المباشر بالتغير المؤسسى وتشكيل السياسات غير واضح دائماً. وعلى الرغم من ذلك، فإن الانتشار الواسع لحالات الابتكار والتغير فى الجامعة قد تم توثيقها بشكل دقيق فى دراسة الحالة؛ مما يجعل من المعقول الاستدلال بأن التقويم قد أدى دوراً فى إحداث ذلك.

إن التأكيد المبني على الأثر الخاص بالنشاطات الداخلية المبدئية فى هذا الجزء، يجب ألا يؤخذ على أنه يعنى غياباً للأثر الناتج عن التقويم الخارجى. فلقد جربت «تولوز» تقويماً من اللجنة الوطنية للتقويم فى عام (١٩٩٤م) والتى أدت ضمن أشياء أخرى، إلى إغلاق إدارتين، وتوفير خدمة التوثيق العامة ضمن قوانين المكتبة الوطنية، وأدت كذلك إلى الاهتمام الخاص بتوفير التدريب المستمر والتركيز الكبير على البحوث القانونية. وكل هذا، إضافة إلى التغيرات الأخرى التى تم إدخالها نتيجة التقويم الذى قامت به اللجنة الوطنية للتقويم، يعكس الاستجابة المباشرة وغير المباشرة للتوصيات التى قدمتها اللجنة الوطنية للتقويم.

فى جامعة لويس باستير فى ستراسبورج، تم توضيح سلسلة واسعة من التقييمات الداخلية والخارجية شاملاً مدخلاتها المتعلقة باتخاذ القرار فى الجامعة فيما يتعلق بالتنظيم الداخلى للجامعة (مثل إنشاء الكلية ومرصد لعلوم الأرض، وكذلك إنشاء كلية العلوم الحية ومرصد لعلوم طبيعة الأرض «جيوفيزياء» ووحدة تعليم/تدريب وبحث للعلوم الحية وعلوم الأرض)، وتطوير سياسات المكتبة، إضافة إلى التغيرات فى التوظيف والسياسات الخاصة بهيئة التدريس. وعدد من هذه التغيرات يمكن إسناد مرجعيتها

إلى التوصيات التي قدمتها اللجنة الوطنية للتقويم عام (١٩٨٦م) (Cheminat and Hoffert, 1998).

إن صعوبة التمييز بشكل واضح بين الأثر الخاص بالتقويم الداخلى والأثر المتعلق بالتقويم الخارجى ونشاط التقويم تم شرحها فى الدراستين الأخيرتين للحالة المؤسسية، وسيشار إليهما فى هذا القسم. وقد أوضحت كاتبة دراسة حالة جامعة كارديف فى ويلز هذه المسألة بشكل واضح على النحو التالى:

من الصعب أن ننسب بشكل مباشر أثر متطلبات تقويم الجودة الخارجى فى كل التغيرات الحديثة التى حدثت على المستويات الهيكلية والثقافية، وعلى مستوى المناهج والإدارة فى الجامعة: لأن كثيراً منها كان سيحدث فى كل الأحوال (Daniels, 1998: 13).

وتستطرد الكاتبة لتحدد الكثير من التغيرات التى حدثت داخل جامعتها نتيجة لعوامل تعتمد على البيئة سبق مناقشتها فى الفصلين الثالث والرابع ضمن موضوع كارديف. ويُعد زيادة عدد الطلاب بنسبة (٣٥٪) خلال خمس سنوات، وتطوير المنهج، وزيادة التوقعات لصالح الطلاب من بين أهم التغيرات الحديثة. وتشير التغيرات الحديثة فى كارديف إلى التطور الهائل فى أنظمة إدارة الجودة الداخلية فى بعض المؤسسات. وقد تم بيان التغيرات الحديثة على مستوى النواحي الهيكلية والثقافية، والمناهج، والإدارة التى حدثت فى الجامعة فى دراسة الحالة تحت ستة عناوين رئيسة هى: ( اللجان الجديدة - والمديرين الجدد - وتغير أدوار رؤساء الأقسام - وتوظيف الموارد. وأساليب تطوير العمالة. وطرق التدريس والتعليم). ويتعلق التغير فى كل مجال بعدة عوامل لكن المسائل المتصلة بالجودة لها أهمية مؤكدة. وتشمل اللجان الجديدة (اللجنة الأكاديمية لتقويم الجودة. لجنة التدريس والتعلم). أما المديرون الجدد فيشملون مدير التسجيل والسكرتير الأكاديمى، وهو مسئول ضمن مواضيع أخرى عن دعم الجودة، وكذلك نائب مدير الجامعة للتدريس والتعليم، ومسئول تقديم جودة التدريس. وبعد إصدار تقرير المراجعة الخارجية، تعين على كل إدارة أن ترفع سياسات رسمية مكتوبة لتطوير هيئة التدريس. تجدر الإشارة إلى أن سياسات التدريس والتعلم الواسعة للجامعة تم إقرارها فى العام (١٩٩٦م).

لا شك أن هذه التغيرات لا يمكن أن تتعلق بسبب داخلى أو خارجى واحد. كما أن مضامينها الخاصة بعمل هيئة التدريس والطلاب فى الإدارة الأكاديمية بالجامعة ليست كلها واضحة. فالمحاذير الواردة فى بداية هذا الفصل حول مشكلات أثر التقويم تنطبق تماماً فى هذا المجال. فعندما يبدو أن كل شيء يتغير، فإنه قد يصعب

تميّز دور العوامل المعينة وأهمية التغيرات الخاصة وبترتب على ذلك أن أهميتها تتعرض إما للمبالغة أو التقليل من شأنها.

لقد تم مناقشة دراسة الحالة الأخيرة في الفصل الرابع، لذلك لن تتكرر التفاصيل المتعلقة بها في هذا الفصل. وتتعلق دراسة الحالة بتجارب جامعة أمستردام، وبشكل خاص، أثر التقويم الخارجى في كلية علم النفس وكلية العلوم الاقتصادية والقياس الاقتصادى. ويقدم التقرير مثلاً مفيداً عن الطرق التى من خلالها تخفف العناصر البيئية من أثر التقويم الخارجى. وفى حالة الكلية الأخيرة ورد ما يلى:

لم يحفز نشر نتائج التقويم الجهود نحو إجراء تحسينات فى الوظائف العامة للكلية. وقد أدت الأزمة الإدارية بالكلية إلى اختفاء التقويم السالب للتعليم بعيداً عن الأنظار (De Klerk, 1998: 16).

ويمكن للعوامل المؤسسية أن تضع نتائج تقويم الجودة فى المقدمة أو تضعها فى المؤخرة. وتقدم دراسة حالة أمستردام توضيحاً مثيراً للاهتمام حول إمكانية أن يصبح تقويم الجودة الداخلى أكثر حسماً وفعالية فى توجيه التغيير من التقويم الخارجى. فالجامعات لها القدرة على تحديد مشكلاتها والقيام بإجراءات تجاهها. وفى حالة الاقتصاد، لم تكن التحسينات اللاحقة مترتبة على نتيجة التقويم الخارجى بل حدثت بوصفها جزءاً من الإصلاح الداخلى العام للكلية. وقد قدم كتاب دراسة الحالة خلاصة مثيرة للاهتمام، وذلك على النحو التالى:

(١) إذا كانت المؤسسة تعاني أزمات وإدارةً ضعيفةً، ونقصاً فى التماسك الاجتماعى داخل المنظمة بما يمنع تحقيق عملية التقويم بصورة مثالية، فلا شك أن إيجاد وضع عام تكون فيه الخلافات قليلة فى المؤسسة مع إدارة قوية للشعب بالمشاركة مع المؤسسة بشكل كامل، يمكن أن يحفز ذلك التقويم.

(٢) هناك أهمية لنوع من التحفيز لتشجيع تلك العملية. وفى كلية العلوم الاقتصادية والقياس الاقتصادى أوجدت الأزمات دافعاً عاماً للتغيير. وهذا العامل يمكن أن يكون موجوداً فى التوجهات داخل التعليم العالى فى هذا الوضع (ولكل المؤسسات). وعلى عكس الوضع فى بداية العقد (الذى تميز بزيادة هائلة فى الطلاب المسجلين) تواجه الجامعات والكليات حالياً انخفاضاً حاداً فى عدد الطلاب. وقد يندرج هذا الوضع، مصحوباً بإمكانية إطلاع عامة الناس على تقارير التقويم، بنشوء حالة من القلق تجاه السمعة الخارجية للكلية (نعنى السوق) وبالتالي القلق تجاه نتائج التقويمات. (De Klerk, 1998: 19).

تقدم حالة أمستردام الدعم إلى واحدة من النقاط الرئيسية التي نناقشها في هذا الكتاب. إن أثر تقويم الجودة - كيفما تم تنفيذه سواء أكان داخلياً أو خارجياً - يعتمد بشكل كبير على السياق المؤسسى، وهو بدوره يركز بشدة على السياق الوطنى. لذا، فإن السؤال المطروح هو: هل باستطاعة تقويم الجودة أن ينتج بنفسه تغيرات جوهرية فى الهياكل والسياسات المؤسسية، وهى بدورها تقدم سياقاً يتقبل سريعاً نتائج نشاطات التقويم المستقبلية؟.

## التغيرات الرئيسية فى صنع السياسة وهيكـل المنظمة؛

إذا نظرنا إلى بعض التغيرات التى تحدث فى كارديف، يمكننا أن نحدد بعض التغيرات الجوهرية الكثيرة فى السياسات والهيكل التى تحدث فى مؤسسات التعليم العالى.

وهكذا، تقوم مجالس إدارة الأقسام «الموازية لفرق الإدارة العليا» بتقديم النصـح لرئيس القسم حول الموضوعات الخاصة بالسياسات والتـنمية الإستراتيجية وتحديد الموارد. وتكون أدوار ومسئوليات رئيس القسم أكثر وضوحاً وتحديداً وتبين التحول من الأعمال المتعلقة بالكلية إلى الدور الإدارى. وهذه التحولات المألوفة إلى المسئوليات الإدارية الواضحة فى مؤسسات التعليم العالى تؤدى، كما يبدو، إلى تعزيز فرص العمل بموجب بتقارير تقويم الجودة. وهكذا، كانت إحدى نتائج إجراءات المراجعة الداخلية للجودة فى كارديف إصدار تقرير الإدارة محتوياً على تقويم يحتوى تقويماً لنقاط القوة والضعف للقسم، وكذلك تقويم عن أهدافه وإلى أى مدى تم تحقيقها.

وتقوم لجنة تأكيد الجودة الأكاديمية بمراقبة تنفيذ كل التوصيات المعتمدة بواسطة اللجان المختصة التابعة للجامعة. كما أن القسم يجوز له أن يعلق على تقرير الإدارة، ويُمكن أن يُطلب منه تقديم تقارير عن سير العمل فى تنفيذ التحسينات.

بعد المراجعة (الداخلية) يتم تعيين أحد أعضاء لجنة المراجعة للقيام بالاتصالات مع القسم فيما يتعلق بالموضوعات المتعلقة بالجودة. وبعد سنة يقوم الشخص نفسه بالاجتماع مع رئيس القسم وكبار الأعضاء من الزملاء، لإفادة اللجنة المختصة حول التقدم الذى حدث فى القسم منذ إكمال المراجعة الداخلية للجودة. وهكذا تكتمل حلقة الجودة (Daniels, 1998:11).

وبهذه الطريقة أيضاً، يتحمل رؤساء الأقسام المسئولية أمام بقية منسوبي الجامعة عن نشاطات أقسامهم. ومن ناحية نظرية، على الأقل تتأكد اللجان والسياسات الخاصة

بالجامعة، أن نتائج تقويم الجودة يتم الأخذ بها وتطبيقها. ودلالات ذلك أن استقلالية الوحدات الأساسية للأقسام يتم إضعافها. وتبقى السياسات على مستوى الجامعة قائمة على الموضوعات التي كانت متروكة في السابق إلى رغبة القسم، كما أن هياكل المسؤولية الداخلية تؤكد أن هذه السياسات يتم تنفيذها.

وتقدم الحالات الاسترالية في إدارة الإدارة المؤسسية للتعليم العالي أكثر الأمثلة المتطورة فيما يتعلق بالهياكل التنظيمية المصممة لتقديم النواحي الإدارية والشكلية بقدر كبير.

وقد جاء وصف كاتب دراسة حالة جامعة موناخ على النحو التالي: يجب الإشارة إلى أن حركة الجودة هي واحدة في سلسلة التطورات التي تؤثر في الإدارة وعملية اتخاذ القرار في الجامعات الأسترالية. لقد كثُر الحديث في السنوات الأخيرة عن تحويل المؤسسات التعليمية إلى شركات، رأى فيها النقاد أن ذلك يمثل تعدياً على التقاليد والقيم المتصلة بالكليات، على حين رأى فيه المؤيدون ضرورة تمثيل إدخال العقلية التجارية في المنظمات التي ظلت استجابتها عاجزة تجاه التغير من خلال إجراءاتها وردود أفعالها البطيئة. وقد تم الإعلان عن مراجعة رئيسة لإدارات الجامعات بواسطة حكومة الكومنولث، وتم تضمين ذلك في جدول الأعمال الواسع للإستراتيجية الوطنية وذلك لتعزيز التنافس والكفاءة (Baldwin, 1997: 11).

وفى هذا الإطار التنظيمي، أصبح تقويم الجودة أكثر التصاقاً بعمليات التخطيط، وبدأ يُنظر إليه على أساس أنه المرحلة الأولى من عمليات التخطيط. وهي بذلك تمثل خطوة قصيرة من التقويم والتخطيط - وبيانات الأداء التي تولدها - للوصول إلى مشاريع الحوافز. وقد كانت الأخيرة (الحوافز) موجودة في جامعة موناخ لبعض الوقت فيما يتعلق بالبحث. وفى الفترة التي تمت فيها كتابة دراسة الحالة هذه، كان مشروع للحوافز يتعلق بالتدريس على وشك أن يتم تطبيقه.

الجدير بالذكر (انظر إلى الفصل الثالث) أن التجارب الأسترالية المتعددة في تقويم الجودة الوطنية كانت تتعلق بالتمويل. كما أن هذا الأسلوب يبدو أنه قد تم تبنيه في بعض مؤسساتها للتعليم العالي جاء ليصبح جزءاً من حركة هدفت لإيجاد نظام للتعليم العالي وفق توجهات السوق.

إنّ التغير في البيئة الخارجية يمكن أن يوفر فرصاً لمديري المؤسسات لإدخال تغييرات بعيدة المدى. وهكذا فإن الوضع بجامعة نيوكاسل في أستراليا كما يلي:

حسب وجهة نظر نائب مدير الجامعة فى ذلك الوقت، عكست جولات الجودة

(الخارجية) فرصة قيمة لمحاولة تغيير الثقافة والأسلوب المتبع في المؤسسة، والتي ما كانت تضع قيمة كبيرة على عمليات تقويم الجودة الرسمية. ولذلك فقد تم استخدام وتسخير عملية تأكيد الجودة الوطنية بكل ما يمكن أن تقدمه لدعم عملية التغيير الإداري. ومن المرجح أن نائب مدير الجامعة في ذلك الوقت كانت لديه الرغبة في تقليص التكاليف والحصول على مكافأة تمويل من خلال عملية تقويم الجودة. (Lester,1998:19).

لقد تم إعداد تقارير عن أمثلة مماثلة لاستخدامات الإدارة لتقويم الجودة في أماكن أخرى (مثل Brennan, Frederiks and Shahm 1997). وفي الواقع، هناك أدبيات أساسية حول إدارة الجودة الشاملة شددت على الدور المركزي لتقويم الجودة في الإدارة والتغيير المؤسسي في كل أنواع المنظمات (Dill, 1995; Kells, 1995).

هل أنظمة الجودة بعيدة المدى التي يتم إدارتها مؤسسياً وتقوم الجامعات الأسترالية بتطويرها، تمثل انتصاراً لوسائل العمل التجارى في إدارة الجامعات، وهل توفر نموذجاً للجامعات في أماكن أخرى؟

إن منظمة الجودة المؤسسية المطورة، عند قيامها بتعزيز الإدارة المؤسسية، تحتاج في المقام الأول إلى إدارة مركزية قوية من أجل تطبيقها بنجاح. ويبدو أن هذا الوضع كان موجوداً في الجامعات الأسترالية موضوع هذه الدراسة، وكذلك في الجامعات البريطانية، إلى حد كبير، التي كانت موضوعاً لدراسات الحالة. ولقد شجعت العناصر الخارجية، خاصة المتصلة بالتمويل، على السيطرة المؤسسية بقدر كبير في عدد آخر من الدول (فنلندا والمكسيك مثلاً) من دراسة الإدارة المؤسسية في التعليم العالي، وقد سهل ذلك ترويج أنظمة الجودة المؤسسية الواسعة وتوحيدها في الإدارة واتخاذ القرار.

وقد تمت مناقشة العلاقة بين تقويم الجودة والإدارة المؤسسية المركزية في دراسة الحالة الخاصة بجامعة جيوفا سكيلا في فنلندا. لقد تبنت الجامعة نظام التقويم الشامل ليصبح مشروعاً تجريبياً وذلك قبل إدخال نظام الجودة الوطنى، ويكشف المقتطف أدناه المأخوذ من دراسة الحالة، الروابط مع أسلوب التفكير الإداري الحديث في الجامعة.

بعد التقويم الشامل، كان لهيكله خطط (TTS) (نظام تخطيط الجامعة) في المستويات الهرمية المختلفة للجامعة، تبعات مهمة. فجميع مستندات التخطيط الآن مكتوبة بأسلوب تقويمى وإبداعى. كما أن الخطط الجديدة تحتوي وصفاً مفصلاً بشكل دقيق عن نشاطات التطوير والإحصاءات حول المخرجات الأكاديمية المختلفة، والمعلومات عن مجالات البحث ذات الأولوية. فقد تغيرت الإحصاءات القديمة الموجزة والأسلوب الإداري العرفي المتعلق بالمستندات ليحل محلها أسلوب إبداعى وانعكاسى

واضح يشير إلى نوع من التغير الثقافي في إدارة الجامعة من النمط القديم البيروقراطي إلى أسلوب جديد واضح وتخطيط ملائم وتنسيق للنشاطات المختلفة.

لقد دعم التقويم الشامل الفهم تجاه جامعة جيوفا سكيلا باعتبارها وحدة إنتاج محلية للدرجات الأكاديمية، في حين أن البعد المستحق للعلماء والذي يجمع المجتمعات الأكاديمية في المجتمع الأكاديمي الشامل للعلماء تم إضعافه (Valimaa, 1998:23).

والسؤال الذي يطرح نفسه هنا يتمثل في: هل تتعلق تلك التغيرات بالأسلوب أو الجوهر؟ أوضحت استبانة لرؤساء الأقسام في جامعة جيوفا سكيلا أن التغيرات تتعلق بالأول (الأسلوب).

الآثار المترتبة على التقويم الشامل لا يتم رؤيتها بشكل واضح على مستوى الأقسام. والصورة العامة تشير إلى أن التقويم الشامل لم يُغير اتخاذ القرار أو النشاطات الأكاديمية في القسم. وهذا يدعم الفكرة التي تم التوصل إليها من المقابلات مع الأكاديميين، بأن التقويم الشامل هو حلقة واحدة لم تغير نشاطات الأكاديميين أو الوحدات الأساسية. (Valimaa, 1998:25).

ويعزى سبب عدم الوضوح النسبي لأثر تقويم الجودة على مستوى الوحدات الأساسية إلى التباين بين الأثر المباشر والأثر غير المباشر اللذين نوقشا في الفصل السابع.

وفي دراسة الحالة الخاصة بجيوفا سكيلا نجد أن الآثار المباشرة تحدث على المستوى المؤسسي (الاعتراف ببعض الأقسام وإدخال تخطيط جديد ودورة تقويم تتعلق بالإدارة حسب النتائج)، في حين أن الآثار غير المباشرة تحدث على مستوى الوحدات الأساسية الأكاديمية (تغير المنهج وأولويات البحوث الجديدة).

ولا يشك كُتّاب تقويم جيوفا سكيلا أن التغيرات تبلغ إلى حد إحداث تغير كبير في مواقع السلطة داخل الجامعة.

ويمكن القول بإيجاز إن مركز الجامعة هو أكثر المستفيدين من التقويم الشامل. فقد أصبحت الإدارة المركزية أكثر قوة وذلك لسببين:

أولاً - من ناحية بيانية، قامت الإدارة المركزية بتحديد مهمة الجامعة. والتقويم الذاتي ومراجعة الزملاء قدمت خدمة كمستندات مفيدة تم استخدامها في المناظرة. وبالرجوع إلى تقرير الزملاء تمكنت الإدارة المركزية للجامعة من تحديد المشكلات الفعلية وبذلك تمكنت من تحديد الطبيعة الوظيفية للجامعة.

ثانياً - أصبح تقويم الجودة أداة للإدارة المؤسسية ويشكل جزءاً من دورة التخطيط

السنوى للجامعة. كما توفر معلومات وأفكاراً يتم تطويرها فى الكليات والإدارة المركزية لتصبح مشاريع تنموية. وبهذه الطريقة، فقد أدى التقويم الشامل إلى تقوية دور الإدارة المركزية وأصبح لديها مزيد من السلطة. (Valimaa, 1998:29).

وفى بعض الجامعات على الأقل، يبدو أن إدخال أنظمة إدارة الجودة المؤسسية جزءاً من التغيرات التنظيمية الرئيسة، والتي تتضمن نقلة جوهرية فى السلطة من الوحدات الأكاديمية الأساسية إلى الإدارة المركزية للمؤسسة. والفرض من تلك النقطة تم إيجازه بشكل جيد فى دراسة الحالة الخاصة بجامعة ويسترن سيدنى نيبان حيث يبين الكاتب ما يلى: «أرجو أن تؤدي إعادة الهيكلة هذه إلى تحمل المسئولية بصورة أكبر فى المستويات الدنيا للمنظمة، وإلى متابعة مناسبة للمسائل الخاصة بضبط الجودة» (Mikol, 1998:36).

يرتبط تحمل المسئولية فى مؤسسات التعليم العالى ارتباطاً قوياً بالمسئولية التى تطلب الدولة أن تتحملها المؤسسات. وسوف يتم مناقشة هذه الأمور لاحقاً فى القسم الأخير من هذا الفصل.

### المسئولية والمعلومات وضمان الجودة :

إن أحد أهم الآثار الواضحة لأنظمة إدارة الجودة الخارجية هو نشوء أنظمة إدارة الجودة الداخلية. وفى جزء منها، تعد هذه الأنظمة ضرورية من أجل تأكيد النجاح المؤسسى فى الأنظمة الخارجية، وفى جزء آخر لتمكين المؤسسة من النجاح فى البيئة الخارجية التى يقلب عليها تقليص التمويل، والمنافسة الحادة. وتحتاج المؤسسات أن تعرف المجالات التى تجيدها، وتحتاج إلى أن تكون قادرة على عرض هذه المعرفة بشكل مقنع للآخرين. كما تحتاج إلى تحسين الكفاءة دون التضحية بالجودة. وفى مثل هذه الأحوال تصبح إدارة الجودة مُدمجة بشكل قوى فى عملية الإدارة بشكل عام، وتصبح نتائج تقويم الجودة جزءاً مهماً من معلومات الإدارة، وتمتلك إدارة المؤسسة تقويم وإدارة الجودة وبموجبها تستبطل أنظمة للجودة لتطبيقها فى كل المؤسسة.

وتشجع بعض الأنظمة الوطنية هذه الأنماط من التطورات أكثر من غيرها. وفى فرنسا، أدت ضرورة أن تقوم كل مؤسسة بإعداد خطة تنمية لمدة أربع سنوات أساساً للتعاقد مع الحكومة، (والتي يعتمد عليها التمويل المستقبلى) إلى قوة دفع رئيسة لجمع المعلومات عن كل جوانب عمل المؤسسة، وأدت كذلك إلى التقويم المبنى على تلك المعلومات، ويتم كل ذلك فى إطار عملية المناقشات مع الوزارة. وتأتى المتطلبات الخارجية الأخرى من اللجنة الوطنية للتقويم وكذلك من الجهة الوطنية الخاصة بمراقبة التكاليف الخاصة بالتعليم العالى.

ماذا يعنى ذلك عملياً بالنسبة للمؤسسة؟

فى جامعة لىلى III - تشارلس ديجول تم توسعة مكتب رئيس الجامعة، إضافة إلى مكتب السكرتارية الذى لم يكن بالإمكان تجاوزه ومن ثم تحول بشكل كبير إلى وحدة للتقويم والتصورات، هذه الوحدة تضم:

- إحصائيين.

- مسئولين عن المشروع يتولون مسئولية المهام الإستراتيجية التى تساعد فى اتخاذ القرار، أو إتمام الدراسات الميدانية التى تتطلب تداول المعلومات وإدارة احتياجات التوظيف المستقبلية والمواضيع المشابهة المهمة الأخرى.

- منسقاً للعطاءات والبرامج الوطنية والدولية (Losfeld and Verin, 1998:18).

جاء التشديد على مركزية المعلومات فى كل مناحى الإدارة المؤسسية فى المقتطفات التالية، والتى وردت فى مذكرة لرئيس جامعة لىلى (111) بتاريخ إبريل (١٩٩٦م) حسب الاقتباس المضمن فى تقرير دراسة الحالة.

يُعَدّ التدوال الجيد للمعلومات نتيجة ملازمة لإدارة المسائل المعقدة والتى تؤكد عدم اتخاذ قرار على أى مستوى دون التفكير فى التفاعلات التى سيحدثها ذلك القرار مع الوحدات الأخرى أو مع الجامعة ككل (Losfeld and Verin, 1998:18).

تضمنت الإجراءات الإدارية الأخرى التى تم اتخاذها فى لىلى (111)، تطوير مؤشرات الموازنة بين موارد التدريس وأهداف علم أصول التدريس، وحصر القدرات التى تهدف إلى تحقيق الجودة، والميزانية الموزوعة لتحقيق الأهداف وتخويل قدر كبير من المسئوليات إلى الوحدات الأساسية فى الجامعة، وإنشاء مركز للأبحاث فى علم أصول التدريس والإبداع، ودراسة المضامين التى تعود على الجامعة من استخدام الإدارة لتقنية المعلومات والتخطيط بشكل كبير، كل هذه الأعمال لها قوتها الدافعة فى توحيد الجودة والإدارة واتخاذ القرار الذى ترتب على إنجازه تحديد العلاقة بين «المجمع الأكاديمى» للجامعة وإدارته المركزية والخدمات.

وهكذا يودى التقويم دوراً متمامياً فى إدارة مؤسسات التعليم العالى. وبقيامه بهذا الدور يساعد التقويم فى تأمين قدر كبير من المصداقية لدى الجمهور الخارجى ويسهم فى تحقيق الاضطلاع بالمسئولية للمولين والشركاء والأساسيين الآخرين. وقد تم بيان هاتين الوظيفتين فى دراسة الحالة لجامعة كاسفسكارى فى فيينا.

«يؤدي التقويم دوراً يتجاوز نجاحه العملي في تفعيل البحث والتدريس أو النشاطات الإدارية في الجامعة. ويؤكد للجمهور على المستويين الاجتماعي والمؤسسي أن الجامعة تقوم بجهود لتكون أكثر قبولاً ولتجعل مخرجاتها أكثر شفافية وإدارتها لمواردها أكثر كفاءة (Warglien and Savoia, 1998:18).

## خاتمة:

ليس من السهل فصل السبب عن الأثر، ففي بعض مؤسسات التعليم العالي يكون إيجاد نظام داخلي شامل لإدارة الجودة، جزءاً من التغيرات الجوهرية في الإدارة المؤسسية واتخاذ القرار.

والمحور المركزي في ذلك هو جمع أكبر قدر من المعلومات حول كل نواحي المؤسسة واستخدامها للتأكد إن كانت أهداف الأداء قد تم تنفيذها. ومثل هذه التطورات يمكن ربطها بصورة عامة مع العلاقات المتغيرة بين التعليم العالي والدولة التي تطالب بالمسؤوليات الواضحة المبنية على الشفافية في اتخاذ القرار والحقائق. وفي بعض الدول أيضاً تعكس التطورات الاستجابات للمنافسة السوقية المتزايدة بين المؤسسات. وتسهم أنظمة تقويم الجودة الخارجية في إيجاد هذه الهياكل والسياسات الداخلية، لكن لا يبدو أنها جوهرية بالنسبة لتلك الهياكل والسياسات. فهي تؤثر في محتوى وأساليب الأنظمة الداخلية والتي تحتاج إلى البقاء لأسباب أخرى.

ولا يبدو أن متطلبات المسؤولية الخارجية يتم استيفاؤها في معظم المؤسسات من خلال الاستجابات بالالتزام بتلك المتطلبات. ومن المرجح أن تحدث تغييراً داخلياً في المجالات الإدارية والهيكلية: إن أنظمة المسؤولية الداخلية تعكس الأنظمة الخارجية. وتعد جزءاً من الإستراتيجيات والآليات الضرورية التي تستخدمها المؤسسات لمناقشة علاقاتها مع البيئة الخارجية الأكثر تعقيداً. إنها التعقيدات العامة للبيئة أكثر من كونها أثراً محدداً لأنظمة تقويم الجودة الخارجية والتي يبدو أن تكون مولداً في إحداث التغيرات السياسية والهيكلية داخل المؤسسات. ونشاطات التقويم سواء داخلية أو خارجية، قد تؤدي إلى تغيرات جوهرية في السياسات في أجزاء معينة من المؤسسة لكن مدى تأثيرها يعتمد بشكل كبير على السمات المعتمدة على البيئة في المؤسسات.

ملحوظة: اعقد مقارنة على سبيل المثال لدراسة حديثة تعتمد اعتماداً أساسياً على تصورات الوحدات الأساسية (Bauer and Henkel, 1998).

## الفصل التاسع

### أثر تقويم الجودة من خلال تغيير الثقافات

#### مقدمة:

تعمل الثقافات على تسهيل وعرقلة التغيير. فالسمات التقليدية لمؤسسات التعليم العالي تتمثل في الترابط غير القوى للوحدات الأساسية والدرجة العالية للاستقلالية المهنية للأشخاص الذين يعملون فيها وأدوار الأعمال التخصصية العالية، وتؤكد الدور المهم للعناصر الثقافية في تحديد العمل الداخلي لهذه المنظمات. وتشمل الثقافة شعور الناس حيال أنفسهم وأعمالهم ومؤسساتهم. وهى تضم القيم والاتجاهات والسلوكيات وفوق كل ذلك هى مسألة مشتركة. وقد وصف كلارك (Clark) دور الثقافة على النحو التالى:

إن جميع الكيانات الاجتماعية الرئيسة لها جانب رمزي، الثقافة وكذلك الهيكل الاجتماعي، وبعض المسائل المشتركة والمفاهيم العامة التى تساعد المشاركين فى الكيان الاجتماعى على تحديد من يكونون؟ وماذا يفعلون؟ ولماذا يفعلون ذلك؟ وإن كانوا مُساعدين فى ذلك أو ملعونين؟ (Clark, 1983:72).

وسوف يتناول هذا الفصل أثر إدارة وتقويم الجودة فى ثقافات مؤسسات التعليم العالي. وفى محاولة لعمل ذلك سوف نعلم مرة أخرى على دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالي رغم أن منهجية الدراسة، حسبما أوضحنا سابقاً، تحوى بعض الجوانب الضعيفة والتى تُحد من الاعتماد عليها فى المجال الثقافى. ولقد أوضحنا فى الفصل الأول أن أغلبية دراسات الحالة قد تم كتابتها من قبل أشخاص يشغلون مناصب فى وحدات الإدارات المركزية فى مؤسساتهم وعندما يكتبون عن تلك المؤسسات بشكل كلى لا شك يتبنون منظور إدارى. ولا يُعد ذلك خللاً حاداً عند النظر إلى إدارة الجودة أو الهياكل المؤسسية والمكافآت. فإقامة لجنة جديدة وإجراء تغيير رئيسى فى المنهج وتعديل الطرق التى يتم بموجبها تحديد الرواتب تعتبر حقائق معقولة لا تقبل الجدل. والمعانى التى تحملها للمتأثرين بتلك الحقائق غير واضحة بشكل كافٍ.

ومع ذلك، فإن العناصر الثقافية مرتبطة بشكل أساسى بالموضوعات التى ناقشناها فى الفصلين السابقين. ففكرة المكافأة تتضمن افتراضاً عن القيم. فعندما يتلقى عضو طموح من أعضاء هيئة التدريس شهادة أو ميدالية مكافأة بعد (٢٥) سنة من

الخدمة فقد يكون ذلك أمراً محبطاً أن تصبح تلك ذكرى للعمر والإخفاق في تحقيق طموحات مفيدة. والقيمة التي تُعلق على المكافأة المادية قد تختلف أيضاً حسب نمط الحياة والأولويات الشخصية والظروف المادية القائمة والمتعلقة بالشخص المعنى. وبعض التغيرات في السياسات والهياكل لا تتحمل المقاومة من الثقافة. فإذا كانت إدارتك معلقة، ذلك أن الثقافة لا توفر الدفاع. لكن التغيرات في المنهج لدعم مهام مؤسسية وأهداف جديدة يمكن تعطيلها لمدة طويلة بواسطة هيئة التدريس التي تفضل التمسك بالعادات القائمة والاستمرار في محاضراتهم القديمة.

كتبت عالمة علم الإنسان ماري دوجلاس (Mary Douglas) بشكل مناسب في الغايات التي ننشدها وقالت: «إن المؤسسة لا يمكن أن يكون لها غايات... الأفراد يمكن أن يقصدوا ويخططوا بوعي ويستتبوا إستراتيجيات غير مباشرة» (Douglas, 1986: 92) وأورد مقتطفاً منها (Maassen, 1996).

ويُعد هذا عنصراً تذكيرياً مفيداً، في هذه الأيام التي تتسم بالتوجه لجعل إدارة شؤون الجامعة كإدارة الشركة، فيما يتصل بأهمية توزيع السلطة في مؤسسات التعليم العالي. إذ يمكن للمحاضر في الجامعة أن يعلق: «إن مدير الجامعة له أن يقرر فيما يتعلق بالمهمة على أنني سأقرر ما أدرسه لطلابي». إنهم هم الناس الذين لهم غايات وليس المنظمات وهذا ما يحدث التضارب المتكرر بينهما.

إنها إمكانية إدارة الجودة في أن تكسر هذه «الفوضى السعيدة» في حياة الجامعة، وأن تصبح لها أهمية في تطوير الجامعة. وعلى الأقل في بعض أشكال الجودة لن يكون للمحاضر تلك الحرية ليقرر ماذا يُدرس أو كيف يُدرس أو كيف يقوم الطلاب، فالعلاقة بين هذه النشاطات والمؤسسية الواسعة، وربما على المستوى الوطني، وأفكار وأهداف المهمة ستكون خاضعة للمراقبة المنتظمة والمحاسبة. وقد أوضحنا في الفصل الأول، أن الروابط بين السياسات الحكومية والمؤسسية الواسعة النطاق مع الممارسات الصغيرة لهيئة التدريس والطلاب هي التي تجعل إدارة وتقويم الجودة أمراً مرغوباً فيه (تسبب القلق اعتماداً على وجهة نظر الشخص).

وفي بقية هذا الفصل سوف نتناول بعض المشكلات المضمنة في تحليل الثقافة قبل الدخول في مناقشة دورها في عملية إدارة الجودة والتغيير المؤسسي والذي سيكون موضوع بقية هذا الكتاب. ومن ثم سوف نختار عدداً من الأمثلة من دراسات حالة الإدارة المؤسسية في التعليم العالي، والتي تبين أثر الثقافة في تحسين أثر إدارة وتقويم الجودة في مؤسسات التعليم العالي.

## وجهات نظر حول الثقافة:

الثقافة لها مضمون وعضوية. وفي داخل التعليم العالي، تميل هاتان سمتان إلى أن تكونا مُعرفتين من حيث المجتمعات الخاضعة للدراسة، كما أن القيم والمنظمة الاجتماعية الخاضعة للدراسة أو مجموعة الانضباط تم تناولها في إطار خواص نظرية المعرفة للموضوع / الانضباط (Bhglan,1973;Collins,1975;Becher,1989). وتداخل هذا الأمر كان فكرة ثقافية مؤسسية (Clark,1970 and 1972; Becher and Kogan,1992)، كما كان اهتماماً عاماً على المستويات التنظيمية حسبما ناقشناه في الفصل السابع .

وقدمت ماري دوجلاس (Mary Douglas) طريقة مفيدة ومنهجية في التعامل مع تحليل الثقافة. فقد استخدمت دوجلاس (Douglas) بُعدين لتمييز النواحي المختلفة للاشتراك الفردي في الحياة الاجتماعية هما المجموعة والشبكة. وتشير المجموعة إلى قوة حدود المجموعة، في حين تشير الشبكة إلى كثافة القواعد والأنظمة الخارجية المفروضة على الفرد (Douglas,1982:190-2)، وتجدر الإشارة هنا إلى أن الثقافة بهذا المنظور مرتبطة بشكل أساسي بالهيكل. والتغيرات في حدود المجموعة وفي قوة القواعد الخارجية التي تخضع لها المجموعة تنعكس في تغيرات على الثقافة.

ولدمج هذين البُعدين الخاصين بالمجموعة والشبكة في طرق متعددة، اقترحت ماري دوجلاس (Mary Douglas) أربعة أنواع من الثقافة الاجتماعية وهي (الهرمية، والجبرية، والمساواتية، والفردية). وقدم ماسان في عمل حديث وصفا لهذه الأنواع الأربعة على النحو التالي:

النوع الهرمي يشير إلى الوضع الذي تكون فيه الحياة الاجتماعية للفرد تتسم بحدود قوية للمجموعة وقواعد وأنظمة قوية. والأفراد غير الأعضاء في المجموعة لكن يخضعون في الوقت نفسه لقواعد ملزمة قوية، تربطهم علاقة اجتماعية جبرية. وترجع الحدود القوية للمجموعة وضعف القواعد الخارجية إلى بيئة المساواة الاجتماعية. وأخيراً، فإن الأفراد غير المقيدون بقواعد وأنظمة خارجية قوية هم الذين يشكلون علاقة اجتماعية فردية (Maassen,1996:29-30).

وفي مؤسسات التعليم العالي، يمكن أن يؤدي إضعاف الحدود بين الوحدات الأساسية إلى الثقافة الجبرية وذلك من خلال نمو الضوابط المتعددة ومركزية اتخاذ القرار، أو الفردية وسط الأعضاء؛ وتحدث الجبرية في حالات عندما تكون الأحكام والأنظمة قوية على حين تحدث الفردية عندما تكون الأحكام والأنظمة ضعيفة.

وأوضح ماسن (Maassen) أن هذه الأنواع الثقافية يمكن أن تعتبر طرقاً مميزة للحياة. وطريقة الحياة تُفسر على أنها مزيج فاعل قابل للتطبيق بين العلاقة الاجتماعية من جهة والانحياز الثقافي، مثل القيم والمعتقدات المشتركة، من جهة أخرى (Maassen, 1996: 30). وقد اقترح ماسان وآخرون، إضافة نوع خامس إلى الأنواع الأربعة المقترحة من قبل دوجلاس (Douglas). والنوع الإضافي المقترح هو الاستقلالية، وهي تشير إلى حالة الأفراد الذين ينسحبون دفعة واحدة من المشاركة الاجتماعية (ص ٧٧).

والسؤال الذي يثيره هذا الأسلوب التحليلي حول نوع التغيرات التي تحدث في مؤسسات التعليم العالي هو: هل تعد هذه التغيرات عبوراً لأعضائها من طريقة معينة للحياة إلى طريقة أخرى أم لا؟ والإجابة عن هذا السؤال، بالنسبة لـ ماسن (Maassen) توجد في مؤشرين اثنين هما: حجم الحرية المتوافر لدى الشخص ليعمل بصورة فردية، وحجم التحكم المتوافر لدى الشخص على بيئته الاجتماعية المحيطة. واستطرد ماسان في شرح هذين المؤشرين من ناحية مستوى المنافسة وقوة التقويم ودرجة اللامركزية التي تحدث في مؤسسات التعليم العالي (Maassen, 1996: 97-8).

وعلى أساس هذا النموذج، يمكن أن نلاحظ أن إدارة وتقويم الجودة يتصلان ببعض التغيرات الثقافية الجوهرية في كثير من دراسات الحالة للمؤسسات في الإدارة المؤسسية للتعليم العالي. وكل من التغيرات في البيئات المحيطة المتمثلة في النمو والتنوع وتقليص الدعم المالي وإعادة الهيكلة التنظيمية وأساليب تقويم الجودة نفسها تقلل من حرية الفرد الأكاديمية. وعلى كل حال، هذه النتيجة إذا ناقشناها، نجدها غير مكتملة. حيث أغفلت أمرين، أولهما: محتوى الثقافة أي القيم والمعتقدات التي تتضمنها. وثانيهما: عرض ثقافات التعليم العالي على اعتبارها في الأساس ملكاً لهيئة التدريس في المؤسسة وإهمال ثقافة الطلاب.

وفيما يتعلق بهذه النقطة، نحتاج إلى الرجوع إلى دراسة أنواع قيم تقويم الجودة الموضحة في الفصل الثاني. والأنواع الأربعة هي الجانب الأكاديمي، (التركيز على الموضوع، والمعرفة والمنهج)، والإداري (التركيز المؤسسي والسياسات والإجراءات) وجانب أصول التدريس، (التركيز على الناس والمهارات والكفاءات) والجانب المتعلق بالتوظيف، (التركيز على المخرجات)، ومعايير التخرج / نتائج التعليم). وكما رأينا في الفصل الخامس، فإن الأنظمة الوطنية المختلفة لتقويم الجودة تشدد على أهمية الأنواع المختلفة. فعندما تكون هناك مواعمة ما بين قيم تقويم الجودة وقيم الثقافة الأكاديمية، لن يكون هناك سبب للاعتقاد بأن أنواع التغيرات الهيكلية التي تمت مناقشتها في الفصل الثامن وفي تحليل ماسن دوجلاس (Douglas/ Maassen) أعلاه ستكون

بالضرورة مصحوبة بالتغيرات فى الثقافة. ولا شك أن القيم والسلوكيات المصاحبة للثقافة قد يتم تعزيزها.

وإن أخذ مثال قوى من الأمثلة المبينة فى دراسات الحالة للإدارة المؤسسية فى التعليم العالى، وبشكل أوسع ما يتعلق بتقويم الجودة الخارجية على مستوى موضوع الدراسة داخل المؤسسة التى تستخدم الزملاء الأكاديميين من المجموعة المتعلقة بالموضوع فى المؤسسة الفردية - قد يسهم فى تقوية الثقافة المتعلقة بالموضوع فى المؤسسة الفردية ويعمل بوصفه خط دفاع - سوف نجد الضغوط الإدارية وضغوط العمل لإحداث التغيير. وبالمثل، سوف تجد المؤسسات أو المجموعات المتعلقة بالموضوع التى لها روابط قوية مع سوق العمل وتركز على التوظيف، سوف تجد صعوبة محدودة فيما يتعلق بأسلوب إدارة وتقويم الجودة التى تؤكد هذه القيم نفسها.

لذا، فالسؤال الحاسم هو: هل تقويم الجودة - سواء على المستوى الوطنى أو المؤسسى - متوائم فى الأسلوب ومتسق فى القيم التى يمثلها أو مختلف تجاه القيم البديلة فى النظام أو المؤسسة؟. ويمثل ذلك جزئياً «الملاءمة لحجة الغرض» مقابل «الملاءمة من أجل حجة الغرض» (مثل Wasten, 1997). وحتى عندما تكون المقاصد معتدلة، نجد صعوبات كبيرة فى تحقيق الأخيرة (الملاءمة من أجل حجة الغرض) وتجنب الأولى (الملاءمة لحجة الغرض) (de Vries, 1996).

وبالطبع فإن السلوك من ناحية تحليلية مختلف عن القيم، ويمكن توضيح ذلك فيما يتعلق باختلافات الموضوع. وقد أشارت دراسة حول أثر تقويم الجودة فى الجامعات الإنجليزية أعدها الكتاب إلى وجود اختلافات رئيسية بين الموضوعات المتعلقة برغبة الإدارات فى الاستجابة الإيجابية للتوصيات المقدمة من مجموعات التقويم من الزملاء الخارجيين (Brennan, FrederiksmShah, 1997). وفى كل الحالات هناك توافق فى القيم بين الزملاء الداخليين والخارجيين المختصين بالموضوع، كما أن عملية التقويم تم تنفيذها فى نفس الهيكل المنهجى فى الأحكام والأنظمة. وكان هناك خلاف فى الثقافة موضوع الدراسة ظهر فى:

(أ) تجانس الأصول المشتركة للقيم التى يملكها الأعضاء.

(ب) الرغبة فى تطبيق الأحكام والأنظمة الخارجية.

والطريقة الثانية التى نرغب من خلالها فى الدخول فى المحاذير المتعلقة بتطبيق نموذج (Maassen Douglas) تتعلق برابط يصعب حله ما بين ثقافة الحياة الأكاديمية

والثقافة الطلابية. ودراسة الإدارة المؤسسية في التعليم العالي لم تهتم بالأخيرة، ولكن بوجودها، لا بد على الأقل من الاعتراف بتميزها وقوتها. وحددت الدراسة بشكل كافٍ ما يتم تلقيه في الكلية (انظر على سبيل المثال المراجعة المكثفة للأدبيات التي قام بها (Pascarella and Terenzi, 1991)). ومن المسائل المهمة، أن مهارات ومؤهلات الخريجين هي نفسها المهارات والمؤهلات التي اختار الطلاب الحصول عليها خلال دراستهم في التعليم العالي. ويعنى ذلك بطريقة أخرى أن إيجاد فرص للتعليم لا يعنى أن تلك الفرص سيتم اغتنامها، كما يعنى أن وضع أهداف للمنهج لا يعنى أنه سيتم تنفيذها.

وقدرة الطلاب الجماعية لتقويض أفضل أهداف الأساليب الوطنية والمؤسسية لم يتم وضع اعتبار لها بشكل كافٍ. فالحكومة قد تكون في حاجة إلى مزيد من المهندسين وتقوم في سبيل ذلك بإيجاد مزيد من الأماكن لهذا الغرض لكن الطلاب رغم ذلك يفشلون في الالتحاق بتلك الأماكن. وقد تتعاون المؤسسة وأصحاب العمل لاقتراح مناهج ودورات موجهة لتلبية احتياجات سوق العمل، لكن الطلاب قد يقوضون هذا التوجه من خلال البحث عن عمل مع أصحاب أعمال آخرين وقطاعات عمل مختلفة.

لذا، فإن الروابط بين السياسات الواسعة والممارسات الدقيقة تنهار بسبب الاستقلالية وسلوك الطلاب الذي يصعب وضع توقعات له.

## تقويم الجودة والتغيير الثقافي:

يمكن لتقويم الجودة أن يقوض الثقافات الأكاديمية القائمة من خلال إضعاف حدود المجموعة في مؤسسات التعليم العالي (البُعد المتعلق بالمجموعة)، وفرض أحكام وأنظمة معدلة على العمل الأكاديمي (البُعد المتعلق بالشبكة). ما الدليل الذي نملكه لإثبات أن ذلك يحدث فعلياً؟ يبدو، بما لا يقبل الجدل، أن حدود المجموعة يتم إضعافها في بعض الدول والمؤسسات. فكلما انتقل اتخاذ القرار بين المستويات المختلفة داخل المؤسسات، انتقلت أيضاً قوة المجموعة لتطبيق الأعراف والقيم الخاصة بها. وحسبما أورده كلارك (Clark)، فإن السلطة المبنية على الانضباط يمكن إحلالها بسلطة مبنية على العمل أو سلطة مبنية على النظام (Clark, 1983: 110-23).

ومثل هذه التغيرات ليس سببها بالضرورة أنظمة إدارة وتقويم الجودة، لكن يمكن لتلك الأنظمة أن توفر القوة لهذه التغيرات. وتقويم الجودة الخارجي يمكن أن يعزز السلطة على المستوى المؤسسي من خلال تأكيد ممارسة المسؤوليات في ذلك

المستوى، وكذلك من خلال الفحص الدقيق للآليات الداخلية المتعلقة بالمسؤولية وإيجاد سياسات على نطاق المؤسسة وإستراتيجيات فاعلة لتنفيذها. وهذا يماثل الطريقة الأنجلوسكسونية فى إدارة وتقويم الجودة. إنه تحدُّ لقوة الثقافات الانضباطية المميزة داخل المؤسسات. وعلى العكس من ذلك، فإن أنظمة تقويم الجودة الخارجية التى تعمل على مستوى الموضوع تحتضن بشكل عام الثقافات الانضباطية وتعززها.

وعلى كل حال، وكما رأينا. فإن كثيراً من نشاطات إدارة تقويم الجودة تتم داخل المؤسسات تحت وصاية السلطات المؤسسية الداخلية. إجمالاً، وهذه تحتل أن تكون أقل تحدياً للقيم الثقافية الأساسية للمؤسسة، رغم إمكانية أن تكون هناك آلية لتحقيق نقلة فى القيم من الانضباط إلى مستوى المؤسسة التجارية. لكن فى هذه الحالة الأخيرة وكما هو الحال بالنسبة لتقويم الجودة الخارجى، لا يمكن تحديد افتراضات عن التضارب فى القيم من الانضباط إلى مستوى المؤسسة التجارية. لكن فى هذه الحالة الأخيرة وكما هو الحال بالنسبة لتقويم الجودة الخارجى، لا يمكن تحديد افتراضات عن التضارب فى القيم واحتمالات التغير والتحول، حيث يعتمد ذلك على الأحوال المحلية والبيئة المحيطة والوسائل.

إن إضعاف بُعد المجموعة يجعل المؤسسة ووحداتها عرضة للتغيرات فى الأحكام والأنظمة الخارجية، كما يجعلها عرضة لفرض قيم جديدة (بُعد الشبكة) تقضى إلى أسلوب جديد فى الحياة بالنسبة لأعضاء المجموعة. وهناك العديد من الأمثلة على هذه الأنواع من التغيرات فى دراسات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية فى التعليم العالى. وفى طرق متعددة والأكثر ملاحظة هى الثقافة الإنتاجية المطبقة فى الجامعتين المكسيكيتين، وقد جاءت نتاجاً للأنظمة الداخلية الشاملة للتقويم والمكافأة الفردية والتى تم إدخالها. وفى بعض النواحي هذه الثقافة لا تقوض القيم القائمة للعمل الأكاديمي: إذ هى لا تؤثر كثيراً فيما تم عمله والكم الذى تم عمله.

وقد أورد عدد من كتاب دراسات الحالة أن إدخال تقويم جودة التدريس قد تسبب فى منح وظيفة التدريس فى المؤسسات مزيداً من الاهتمام فيزيد الاهتمام بالحديث عن التدريس ومراقبته وبالضرورة يكون الاهتمام بعملية التدريس نفسها. وعلى كل حال. قد يجادل بعض المشككين بأن الوقت الذى يُخصص لتقويم جودة التدريس يكون على حساب الوقت المخصص لعملية التدريس. وفى بعض الدول مثل: المملكة المتحدة قد يكون هناك ضغوط معاكسة على هيئة التدريس من تقويم البحث والذى يُضعف فعليا الأهمية المتعلقة بالتدريس فى ثقافة المؤسسة.

وبصرف النظر عن التقويم المعطى للتدريس فى الثقافات الأكاديمية المختلفة هناك أهمية لتحديد ما يعنيه التدريس الجيد . وهناك أمثلة عديدة عن التوجهات التى تهدف إلى إضعاف الثقافة الانضباطية فى هذا الشأن . ويُعد إدخال خبراء أصول التدريس والطلاب فى اللجان الزائرة كما هو الحال فى حالة جمعية الجامعات فى هولندا ، تمويهاً لإمكانية أن تقوم الوحدات الأساسية بتحديد التدريس الجيد بشكل شامل فى نطاق الانضباط الذى تتبناه هذه الوحدات . كما أن التوسع فى إدخال التغذية الراجعة الواردة من الطلاب من خلال الاستبانات والترتيبات المؤسسية الواسعة لإدارة الجودة ، يمكن أيضاً أن تضعف التعريفات المتخصصة المتعلقة بالانضباط الخاص بالتدريس الجيد . ومما لا شك فيه ، أن هذه التطورات ربما تفضى إلى مزيد من التركيز على الموضوعات المتصلة بالأساليب أكثر من الاهتمام بالموضوعات الخاصة بانتقاء المحتويات وموضوعات التنظيم .

كما أن إدخال مزيد من الأحكام والأنظمة الواضحة التى تحكم عملية التدريس تهدد أيضاً الخيارات الفردية والاستقلالية فى الأنواع الثقافية المحددة من قبل ماسن/ دوجلاس (Maassen Douglas) . ويُعد الاعتراف بتقديم التعليم للطلاب بشكل جماعى وبمسئولية فى الغالب نتيجة لأحد أشكال إدارة الجودة . والوقت المستغرق فى كتابة التقارير وحضور جلسات اللجان يجعل الناس على الأقل أكثر إدراكاً لمضمون وأهداف توجهات بعضهم نحو بعض . كما أن الوقت المستغرق من قبل العدد المتزايد من الهيئة الأكاديمية فى نشاطات مراجعة الزملاء داخل وخارج المؤسسات ، يؤدى أيضاً إلى إضعاف الفردية والطبيعة الخصوصية لعملية التدريس ، إذ إن الخبرة يتم تقاسمها بشكل متزايد . ومن المعقول أن نتوقع حدوث بعض التحسن نتيجة هذا التقاسم للخبرة .

لقد أشار بعض كتّاب دراسة الحالة وغيرهم من الكتّاب إلى ظهور تقويم الثقافات فى المؤسسات . ولاشك أن قدراً كبيراً من الوقت يتم تخصيصه إلى نشاطات التقويم ، مما كان يحدث فى السابق ، وإذا كان ذلك سيحدث فى السابق . وإذا كان ذلك سيحدث نشوء ثقافة لتقويم مميز فإن ذلك يُعد أمراً آخر . وكما أشرنا ، يتعلق عدد كبير من نشاطات تقويم الجودة القائمة داخل المؤسسات بالمشكلات المؤسسية والضغوط المتعلقة بالتغير والتى لها أصول خارج عملية إدارة الجودة . ونشاط التقويم استجابة لمتطلبات تقويم الجودة الخارجى يتعلق جزئياً بالالتزام حتى إذا كان هناك نتائج أخرى ثبت بأنها ذات فائدة مباشرة . وكما أوضحنا فى الفصل الرابع تواجه مؤسسات التعليم العالى

نوعين من الاحتياجات هما: الاحتياج للتغيير والاحتياج إلى الاستجابة. وكلا النوعين يؤديان إلى زيادة في نشاط التقويم لكن بوصفها وسائل لغاية.

وقد يتساءل الفرد: هل كانت هذه الزيادة في نشاط التقويم تعنى في حد ذاتها تغيراً ذا دلالة في الثقافة؟ وقد تعنى ذلك إذا ارتبطت بالسياق الخاص باتخاذ القرار. فتبنى اتخاذ قرار «منطقي» مبنى على الجمع بين الأهداف والحقائق يعطى مركزاً حيوياً للثمين وتقويم الجودة. والصيغ الجديدة للعلاقة بين التعليم العالى والدولة، كما هو الحال في فرنسا، تضع أهمية كبيرة على اتخاذ القرار المنطقي والذي يغذى بدوره عملية اتخاذ القرار المؤسسى الداخلى. ويمكن اعتبار ذلك جزءاً من الثقافة الإدارية التي تولي اهتمام للقيم العقلانية - حسبما هو متبع في الأنماط المتعلقة باتخاذ القرار في الكليات - أكثر من الاهتمام بالإجماع وحل التضارب.

لقد حدد النقاش أعلاه الإنتاجية المتزايدة والتركيز على التدريس والتعريفات الجديدة للطرق الجماعية الجديدة للتدريس، وكذلك حدد الوسائل الأكثر منطقية المبنية على الحقائق لاتخاذ القرار فيما يتصل بالتغيرات الثقافية التي تحدث في مؤسسات التعليم العالى نتيجة إدخال إدارة تقويم الجودة. ويتناول الجزء الأخير من هذا الفصل بعض الأمثلة القوية من دراسات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية في التعليم العالى.

## أثر الثقافات المؤسسية في دراسات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية في التعليم العالى؛

نورد هنا أمثلة للأثر الثقافى في جوهر دراسات الحالة في موضوعين متداخلين هما: الاتجاهات نحو التدريس، والوسائل لاتخاذ القرار. وكلا الموضوعين سوف يتم مناقشتهم في سياق واسع على نطاق المؤسسة، وذلك لتخفيف أثر تقويمات معينة في الوحدات الأساسية القائمة بذاتها (رغم أن حالة الدراسة الخاصة بشيفيلد هالام بينت التأثير الإيجابى والسلبى في معنويات هيئة التدريس في مختلف الأقسام). وثنى دراسات الحالة بأثر أنظمة إدارة الجودة بشكل شامل أكثر من اهتمامها بنتائج التقويمات الفردية. ورغم أن هذه الأهمية هي جزئياً مهمة منهجية تم تبنيها لفرض دراسات الحالة، فإن التغير الثقافى ذا الطبيعة المتدرجة والمتعددة الأوجه، سوف يبين أن الثقافة ستكون منيعة أمام كل شئ عدا تقويم الجودة الفردى الأكثر دراماتيكية.

وقدمت جامعة ليوفين مثلاً جيداً عن الاتجاهات المتغيرة حيال التدريس والتي

تم إيجادها من خلال إدخال أنظمة التقويم فى الجامعات. وهى فى الغالب أنظمة داخلية أنشئت استباقاً لتطبيق المتطلبات الخارجية. وقد شرح الكاتب الاتجاهات نحو التدريس فى الجامعة قبل إنشاء نظام تقويم الجودة.

والإنطباع العام يرى أن التعليم يعتبر وظيفة يتعين القيام بها وليس تحدياً يتطلب أفكاراً مستمرة، ووقتاً وموارد كافية بواسطة قدر كبير من أعضاء هيئة التدريس. وهذا قد يتم شرحه جزئياً من خلال الطبيعة التكرارية لنواحي مهمة التدريس. لكن يمكن ذلك أيضاً من خلال الإدراك بطبيعة التحدى المتعلق بالبحث والضغط الشديد فى هذا الشأن. (Bellefroid and Elen, 1998:29-30).

وعلى كل حال، فقد كان إنشاء عدد من الهيئات والمبادرات الداخلية المتعددة لمراجعة وتحسين جودة التدريس، بعض الأثر فى أساليب التدريس والتعليم.

لقد شهدت المفاهيم المتعلقة بالتعليم والتدريب على المستوى الجامعى تغيراً تدريجياً. وهناك اعتراف متزايد بأن التعلم هو نتيجة لنشاطات المشاركة من قبل المتعلم أكثر من كونها نتيجة لعملية إلقاء الدرس والمحاضرات. رغم أنها مفيدة لبعض الطلاب وتحقق مجموعة محددة من الأهداف لم تعد عموماً معتمدة... لذا، فقد قام المجلس التعليمى بدعم عدد من المشروعات التى تهدف إلى تعزيز عملية التعليم العميقة للطلاب من خلال أساليب متنوعة. (Bellefroid and Elen, 1998:31).

والاختراعات فى استخدام التقنية - خاصة من خلال التطورات فى التدريس بمساعدة الكمبيوتر. قدمت مجالاً رحباً. للطرق المتبعة فى الجامعة لتحسين جودة التدريس والتعلم.

والمثال الإضافى للتطورات فى ليوفين (Leuven) يمكن الحصول عليها من الاهتمام المتزايد على تطبيقات المعرفة. وفى هذه الحالة فقد أدت المشكلات التى تم تحديدها خلال عملية التقويم إلى قيام عدد من مشاريع التنمية فى الجامعة.

لقد أشارت عمليات التقويم الخارجية والداخلية المنتظمة إلى الجودة الضعيفة فى المكونات المتعلقة فى المهارات فى المنهج. وتتلخص الشكوى فى أن الطلاب فى الجامعة يعرفون الكثير لكن لا يستطيعون نقل المعرفة إلى تطبيقات ومسائل حقيقية. إنهم لا يعرفون كيفية تطبيق ما تعلموه (Bellefroid and Elen, 1998:32).

قامت أعمال تطويرية لتوضيح الوظائف المختلفة لمكونات المناهج ذات الصلة بالنواحي العملية استجابة للنقد الذى تم فى هذا المجال. وحادثة أخرى تمت فى ليوفين (Leuven)، وهى إدخال برامج التدريب الاختيارى لأساتذة الجامعة والمساعدين الجدد.

وبتناول هذه المبادرات المتعددة مجتمعة نجدها تمثل محاولة لتغيير الفلسفة التعليمية للمؤسسة وجعلها أكثر وضوحاً، في التأثير، ولتغيير الثقافة المؤسسية. وقد عبر كتاب دراسة الحالة عن بعض التحفظات تجاه درجة النجاح التي حققتها.

لقد تم إبراز المشكلات الرئيسية غير المتوقعة ومعالجتها. وعلى كل حال، يبقى هناك سؤال حول ما إذا كانت جودة التعليم قد تم تحسينها بشكل كافٍ إضافة إلى تحديد الأوضاع غير المحتملة للتدريس والتخلص منها وإصدار تقارير منمقة وشيقة. (Bellefroid and Elen, 1998:75)

تملك ليوفين (Leuven) نظاماً لإدارة وتقويم الجودة موجه للتحسين. وقد قام كاتب دراسة الحالة بمراجعة الاستجابات المتعلقة بتجارب التقويم في مستويات مختلفة في الجامعة. واتضح أنه على مستوى السلوك الفردي استجاب معظم أساتذة الجامعة بشكل إيجابي.

ففي معظم الحالات وافق الأفراد على النتائج وحاولوا تغيير سلوكهم في التدريس، وتحسين الأداء، وإيجاد أو اختيار نصوص أفضل للمنهج واتخاذ قرارات أكثر وضوحاً فيما يتعلق بأسئلة الامتحانات ونماذج الامتحانات. وكانت النتيجة في بعض الأحيان مزيداً من التعاون بين الكليات واتفاقات أفضل حول المواضيع التي يتعين تغطيتها. وفي حالات محدودة، ترتب على التقويم تغيرات في المنهج نفسه (Bellefroid and Elen, 1998:40).

وجاءت نتائج سلبية على مستوى الأقسام والكليات. ففي هذه المستويات كان التأثير قليلاً ونادراً. وقد أشار كتاب دراسة الحالة أن الانفتاح في مناقشة الخبرات التعليمية بين الهيئة الأكاديمية وهيئة التدريس والطلاب التي حدثت خلال عملية التقويم كانت تجربة جديدة بالكامل (ص ٤٢). لكن لا يبدو أنها كانت تجربة تقود إلى التغير. ويبدو أن السبب الرئيس في ذلك يعود إلى عدم الحصول على الدعم من عمداء الكليات.

بعض العمداء لم يدعم لجان التقويم وخشى من إجراء مقابلات مع أعضاء الكلية. ولم يقوموا بإقامة نظام لتعزيز وتوحيد المبادرات المتخذة بواسطة لجان التقييم. وفي بعض الحالات اتضح أن العمداء كانوا ينتقدون نظام إدارة الجودة. (Bellefroid and Elen, 1998:42).

وعلى كل حال، فقد ظهرت الصورة إيجابية عموماً، على المستوى المؤسسي. فقد أصبحت الموضوعات التعليمية أكثر وضوحاً ويتم مناقشتها بشكل منتظم في لجان ومجالس الجامعة. كما تم ابتكار منصب جديد كئانب رئيس للموضوعات التعليمية.

ويتناول التعليم المرتبط بالمقاييس الإعتبارات الخاصة بالترقية. وأصبح الآن على العمداء أن يرفعوا تقارير متابعة إلى المجلس الأكاديمي بعد عام من إجراء التقويم. وقد لخص كتاب دراسة الحالة الوضع في التالي:

يمكن تلخيص هذه المراجعة للتأثيرات من خلال القول بأن نظام إدارة الجودة قد تسبب في بعض التغيرات على المستوى التفصيلي الدقيق، كما تسبب في مزيد من الإيضاح للتعليم على المستوى الواسع. وهذه التغيرات والمزيد من الوضوح يمكن اعتبارهما مؤشرات لثقافة تنظيمية جديدة تعطى قيمة قوية للتعليم. وعلى كل حال، فإن الوضوح بشكل كبير لم يتسبب حتى الآن في تغيرات رئيسة في السياسات، ولا شك أنه ما زال هناك الكثير من العمل المطلوب على المستوى الأوسط (Bellefroid and Elen, 1998:43).

ولقد قمنا بتسجيل تجربة ليوفين ببعض التفاصيل؛ لأنها تقدم رؤية شاملة لمسائل تم إثارتها في أماكن أخرى. وهكذا، فقد أشارت دراسة الحالة بجامعة كارديف بوليز، إلى زيادة التوعية في الجامعة يمثل تلك الموضوعات باعتبارها موارد للتدريس وتطوير هيئة التدريس. كما أن دراسة الحالة لمعهد تورينو التقنى يقدم شرحاً لإيجاد إستراتيجية شاملة لأصول التدريس على نطاق المؤسسة. وتقدم دراسة الحالة لجامعة جيفاسكيلا ملاحظات تقول «بعد هذا، أصبحت للجهود المختلفة لتحسين أسلوب التدريس هدف مقبول في العمل الأكاديمي» (Valimaa, 1998:24).

يبدو أن أحد التأثيرات المميزة على التدريس الناتجة عن تقويم الجودة بجامعة ليوفين، هو تطوير فلسفة التعليم الإبداعى في الجامعة بصرف النظر عن الثقافة الانضباطية. وهناك أيضاً أمثلة، توضح أن تقويم الجودة قد أسهم في تقوية تلك الثقافة. والاختلافات في النتيجة تكون من وظيفة منهجية التقويم والسياق المؤسسى. وقد قدمت جامعة شيفيلد هالام بالمملكة المتحدة توضيحاً في هذا الشأن.

شيفيلد هالام جامعة جديدة تشدد في أهمية الانضباط المتعدد والارتباط الوثيق مع التوظيف. وأثر التقويم الخارجى على مستوى الموضوع بواسطة الزملاء المختصين بالموضوع يبدو أنه أدى إلى تغير ثقافة الخدمة الخاصة بالجامعة لتصبح أكثر ارتباطاً بالقيم والأعراف الخاصة بموضوع الكلية. واستناداً إلى ذلك:

كان من أهم السمات الظاهرة لأثر تقويم الجودة التأثيرات الحاصلة في مجموعات الموضوع. ففي المؤسسة من حيث التوجهات الحديثة تميل إلى البرامج الكبيرة ووسائل التغير والوسائل المرنة حسب اختيار الطلاب، وجد عدد من المشاركين أن العمل ضمن مجموعة الموضوع في تقويم الجودة قد أكد أهمية قيمة سلوك الفريق وأهمية الثقافة المتعلقة بالكلية

وأن تعزيز الجودة نتج عن الجهود المبذولة نحو الهدف العام. (Arnold,1998:11).

هذا التعزيز لمجموعة الموضوع من خلال تقويم الجودة يمكن دعمها بواسطة مشاركة هيئة التدريس المعنية بالموضوع خلال الزيارات الخاصة بالتقويم الخارجى. وفى بعض المؤسسات، يُعد تعيين مقومٍ خارجى مؤشراً للوضع فى المجال التعليمى (يمكن مقارنته فى الأهمية بوصفه مؤشراً للبحث لتقديم ورقة عمل فى مؤتمر). والنقطة الحاسمة هى أنه إذا كان الإطار المستخدم فى عملية التقويم الخارجى مناسباً لهيكل الوحدة الأساسية للمؤسسة المحلية. يُرجح أن يؤدى التقويم الخارجى إلى تعزيز مجموعة الموضوع ويعكس قيمتها. وإذا لم يكن كذلك قد يحدث العكس.

وعلى كل حال، يبدو أن الصورة العامة تشير إلى أن تقويم الجودة يدعم الأفكار الخاصة بالتدريس الجيد، والتي تتطلب إما أن تكون حسب المعايير العالمية أو أن تكون ثابتة فى كل المؤسسة. وهكذا، يُرجح أن تضعف المعايير العامة أكثر من المعايير المعنية بموضوع معين، الثقافة الانضباطية أو على الأقل أن تتعارض معها. كما يُرجح بأن تعطى وزناً لوجهات نظر المستهلك تجاه الجودة ولمفهوم الجامعة التى تشدد على أهمية توظيف خريجها ودور الخدمة للمجتمع. فهناك على سبيل المثال دور قوى لصاحب العمل فى نظام الجودة الخارجية المطبق فى المركز الهولندى للتقويم. وعلى كل حال، يمكن تصميم التقويم المؤسسى الداخلى لإدخال قيم التقويم الخارجى فى المؤسسة، وأفضل مثال على ذلك جامعة ليلى 111 - تشارلس ديجول فى فرنسا.

وتكشف حالة جامعة ليلى كيف أن الأفكار الخاصة بالمسئولية والإدارة والمنهج والتدريس وتقويم الجودة يمكن جمعها كلها مع بعضها.

فمن جهة، لا يمكن أن تستمر الجامعة فتصبح مكاناً يتم فيه إنتاج المعرفة من أجل المعرفة ذاتها، بل يجب أن تكون مكاناً يجعل المعرفة متاحة بطريقة تمكن القطاعات المختلفة من السكان تهيئة نفسها فى الحياة المعاصرة بقدر ما يستطيعون وفى كل المستويات. ومن جهة أخرى، يتعين أن تستجيب وسائلنا الإدارية إلى المنطق القوى للخدمة، بل تصبح أكثر من ذلك، بحيث توفر الخدمة العامة التى يجب أن نكون فيها فى الوقت نفسه فاعلين ومطورين وكفاء (Losfeld and Verin,1998:17).

يُنظر إلى تقويم الجودة فى ليلى (وأماكن أخرى) أداة يتم استخدامها لتغيير الموازين بين الوظائف الجوهرية والوظائف غير الجوهرية للجامعة (فان فوت ١٩٩٥م) فى مجال التدريس والبحث.



وهذا يعنى بالنسبة لكاتب دراسة حالة جامعة ليلى 111 ما يلى:

- هناك حاجة لتقويم التدريس يركز ربما على ما تم تدريسه، ولكن بشكل أساسى على البحث عما يحقق التوافق بين الاهتمام بالتعليم الصارم القوى (المبنى على الموضوع) والتعليم الذى يلبى الوعود بالحصول على التوظيف:

- الرابط القوى بين هذا المطلب الثائى وأعمال البحث التى يمكن أن تدعم ذلك المطلب إذا حققت التوافق المتزامن لنفس الاهتمام بموضوع التعليم الصارم والحاجة إلى تلبية الاحتياجات الرئيسة للمجتمع.

- التخطيط المتوسط المدى لأعمال التدريس التى تأخذ فى الاعتبار التطوير فى الوقت الحاضر والرغبة فى إضعاف الكيانات القوية للجامعة (Losfeld and Verin,1998:21).

مثل هذه التعبيرات عن القيم المؤسسية قد تتسجم أو لا تتسجم مع القيم المتصلة بشكل معين من تقويم الجودة الخارجى. كما أنه قد يتم أو قد لا يتم تقاسمها بشكل كامل بواسطة الهيئة الأكاديمية للمؤسسة التى تقدمها. لكن تقويم الجودة دائماً هو الطريقة لإدخال القيم الخارجية والمصالح فى ثقافة المؤسسة سواء بناء على توصية الإدارة المؤسسية أو وكالة جودة خارجية تعمل وفق الرغبات التى تبديها الحكومات الوطنية. وكلتا التوصيتين تمثلان تحدياً للثقافة الانضباطية واستقلالية الوحدات الأساسية.

ويتناول الفصل (الثامن) النواحي المتعلقة بالعلاقة بين تقويم الجودة ونمو ما يُعرف بالوسائل الإدارية لاتخاذ القرار فى التعليم العالى. وعلى المستوى الثقافى، وحسبما أوضح العديد من كتاب دراسات الحالة، أصبح هناك تحول من الأدوار بالكلية (يقصد به أدوار التدريس) إلى الأدوار الإدارية للبحث عن مناصب لشاغلى الوظائف مثل رئيس القسم وعميد الكلية. وتقدم جامعة كارديف مثالاً لهذه الحالة. إن فرض أنظمة تقويم الجودة الخارجية انعكست فى عبارات كاتب دراسة الحالة لجامعة كارديف «إن عدم الثقة على مستوى الحكومة فى قدرات المؤسسة بأن تقوم بتسيير وإدارة شئونها (Daniels,1998:26)، يمكن أن يؤدي إلى فرض إدارى لنظام تقويم داخلى يمثل القيم المستمدة من الخارج أكثر من القيم الداخلية الخاصة بالمؤسسة. وتكمن الخطورة هنا فى إحداث ما تم وصفه باعتباره يمثل ثقافة الإذعان التى تم شرحها.

وهناك أيضاً توتر بين ما تراه المؤسسة مهماً فيما يتعلق بتأكيد الجودة وبين ما يمكن أن يتم فرضه من الخارج. وهناك وجهة نظر ساخرة ترى أن تقويم الجودة

الشاملة (نظام الجودة الخارجية) تشعر الإدارات بالخزى من خلال إشعارها بالذنب فى تطبيق الأنظمة والعمليات والهيكل: حيث تمارس الضغوط على الرافضين لذلك. والخطر المدرك أن ذلك يؤدي إلى تطور ثقافة الالتزام فى المؤسسة وإداراتها سعيًا وراء طرق محددة أو مقترحة من قبل المقومين الخارجيين حيث يكون الالتزام بالتقويم هو الهدف. (Daniels,1998:26).

يمكن أن تكون ثقافة الالتزام استجابة للعمليات الإدارية لاتخاذ القرار فى المجالات الأخرى من الحياة الجامعية. وهى مغايرة للثقافة الجبرية الواردة ضمن الرموز التى حددها Douglas والتى يدعى أنها تحدث عند إضعاف حدود المجموعة وتقوية الأحكام والأنظمة الخارجية المفروضة.

وعلى كل حال، يجب علينا أن نؤكد أننا لا نكشف أى علاقة ضرورية بين تقويم الجودة والمسائل الإدارية المتعلقة باتخاذ القرار، والاستجابات الخاصة بالالتزام والجبرية. وفى بعض الأحوال، يؤدي الانفتاح فى المناقشات وإمكانية الوصول إلى المعلومات التى تمثل جزءاً من عملية التقويم الذاتى، إلى دعم فى اتخاذ القرارات المفتوحة الخاصة بالكلية بدلاً من اتخاذ القرارات بصورة إدارية مغلقة. وهذا يظهر فى الحالة على مستوى أعضاء هيئة التدريس فى جامعة فينش الجيفاسلاكية.

واستناداً إلى المقابلات مع العاملين فى الكلية، فقد أسهم التقويم الشامل فى مناقشة وتحديد المشاكل الوظيفية فى وضع مفتوح وشجع على التوجهات التطويرية فى الكليات. لذا فقد كان للنقاش المركز على المشاكل الوظيفية أثر إيجابى، فى حد ذاته، على التقويم الشامل. وبالإضافة إلى ذلك، فإن إدراك المشكلات قد حفز نشاطات التحسين على مستوى الكليات. (Valimaa,1998::23).

وعلى كل حال، ظهرت صورة مختلفة على مستوى القسم، فقد أثار مسح لاهية التدريس أن أثر التقويم على الأقسام كان ضئيلاً حيث يرى ما يعادل ( ٧٨٪) أن أثر التقويم إما أن يكون سلبياً أو غير مُجَدٍ.

وباختصار، وبناء على الاستجابات الخاصة برؤساء الأقسام، يبدو أن التقويم مجرد حلقة واحدة فى الماضى، ليس لها تأثيرات بعيدة المدى فى عملهم اليومى داخل أقسامهم (Valimaa,1998::26).

وأوضح الكتاب أن الاختلافات بين التصورات على المستويين فى الجامعة عكست الفارق بين الأثر المباشر والأثر غير المباشر، كما عكست الفارق الإجراءات المتخذة

على مستوى الكلية أو الجامعة والتغيرات الناتجة من هذه الإجراءات على مستوى القسم. ويبدو أن ذلك بفعل منهجية التقويم (التقويم الشامل) في جامعة جيوفا سكيلا والتي يتم فيها إدارة منهجية التقويم مركزياً في الجامعة. والأثر الفعلي ربما يكون مخفياً أو أصبح روتينياً على مستوى شعب الوحدات الأساسية. قام كُتاب دراسة حالة جيوفا سكيلا بمتابعة ظهور شكل من الثقافة التقييمية في الجامعة .

ولقد كان أثر التقويم الشامل في تطوير هياكل للمنهج واضحاً رغم أن الأقسام القائمة بذاتها أنكرت ذلك في بعض الأحيان. وإضافة إلى ذلك فقد جعل التقويم الشامل أعضاء هيئة تدريس الجامعة على دراية بالمشكلات، وتعمل على دفع نشاطات التطوير إلى الأمام.

وفيما يتعلق بالثقافة، نحن نرى أن طبيعة التقويم، بوصفه عملية، يتم من خلالها إيجاد فهم للجامعة من خلال وأثناء الحديث عن التقويم. والحديث عن التقويم أسهم في تحديد المشاكل الوظيفية للجامعة كما أسهم في إيجاد الفهم الإداري للجامعة من خلال تركيز الاهتمام على العناصر غير المنطقية وغير الوظيفية في هياكل الجامعة (المكتبة ومركز الحاسب الآلي) وساعد الكليات في أن ترى المشاكل في التدريب لدرجة الدكتوراه بشكل أوضح مما كان عليه في السابق. وفي النهاية، فقد أدى الحديث الخاص بالتقويم إلى تطوير استخدام المفاهيم المشتركة بين المشاركين في عملية التقويم الشامل. (Valimaa, 1998::31- 2).

واستطرد كُتاب دراسة الحالة ليقروا أن مستندات وخطط التطوير المختلفة للجامعة قد بالغت في أهمية ثقافة التقويم في الجامعة ككل. وأوضحوا أن التقويم قد تم تحويله إلى قوام إداري. وأقر الكُتاب في الوقت نفسه بأن التقويم قد أحدث تغييراً في العلاقات الاجتماعية في الجامعة وأدى إلى نشوء مجموعات اجتماعية جديدة مهتمة بالهياكل المنهجية ونماذج التدريس المشترك وتمويل طلاب الدكتوراه ومجالات أولويات البحث وغيره. وعلى كل حال، مثلما يشدد كُتاب دراسات الحالة، شدد الكُتاب على تفاعل التقويم مع العمليات الأخرى في الجامعة وأشاروا إلى نشوء ثقافة للجامعة تركز على المنافسة والحسابات السياسية والأسلوب الإستراتيجي النمق (Valimaa, 1998::33). وهي ثقافة يتم دعمها لكن لم يتم تحديدها بواسطة نشاطات التقويم.

## خاتمة:

يظهر أن أثر تقويم الجودة في ثقافة الجامعة قد أضعف الثقافة المبنية على الموضوع على مستوى الوحدات الأساسية، رغم أن هناك بعض الأمثلة التي تبين عكس ذلك. وقد تم ذلك من خلال إضعاف حدود المجموعة بين الأقسام والوحدات الأخرى وبواسطة دعم وفرض مزيد من القيم والأنظمة الواضحة من السلطة المركزية للمؤسسة. وهى فى الغالب تعكس القيم السياسية والاقتصادية الخارجية وتمثل جزءاً من سياق واسع يشمل تقليص التمويل والمنافسة الخارجية والاهتمام المتزايد باحتياجات المستهلك. ونظام تقويم الجودة الخارجى يدعم فى بعض الأحوال الثقافات الانضباطية مقابل تلك الضغوط، لكن فى الغالب تعزز تأثيراتها.

يختلف وضوح التغيير الثقافى باختلاف المستويات فى الجامعة. فهو ظاهر فى المستوى المركزى حيث مداولات اللجان ومستندات التخطيط تستجيب لمتطلبات الضغوط الخارجية بما فى ذلك أنظمة تقويم الجودة الخارجية. ويبدو أن تطوير اتخاذ القرار على أسس أكثر إدارية ومركزية أصبحت ضرورية من أجل إنشاء قيم جديدة أو حسب عبارة ماسن (Maassen) إيجاد «طرق الحياة» على مستوى الكلية والقسم المقاومة للتغيير.

وعموماً يبدو التغيير الثقافى أقل وضوحاً على مستوى الوحدات الأساسية، ويمكن توقّع ذلك؛ نظراً لأن وجود معظم الوحدات الأساسية مازال محددًا ضمن السياق الانضباطى. وعلى كل حال، فإن إضعاف الوحدات الأساسية أو الحدود الإدارية تقلل من سلطة القسم على أفراد هيئة التدريس المنتميين لها. وبشكل متزايد فإن الهيئة الأكاديمية تتبع إلى مجموعات متعددة، بعضها محدد ضمن شروط الموضوع وبعضها ضمن الشروط الوظيفية، مثل: حق الاستخدام والتقنية وأسواق العمل. ويمكن أن تستحوذ على مزيج من القيم والتوجهات من جميعها. ففى المؤسسات التى أوجدت ونفذت سياسات وقوانين مؤسسية واسعة بعيدة المدى، قد تكون الاستجابة الثقافية على مستوى أفراد أعضاء هيئة التدريس، جبرية وإلزامية. أما فى المؤسسات التى تكون فيها السياسات المؤسسية ضعيفة أو تم تنفيذها دون فعالية، قد تكون الاستجابة من هيئة التدريس فردية بدرجة كبيرة. وفى كلتا الحالتين هناك دلائل من دراسات الحالة تبين أن أفراد أعضاء هيئة التدريس قد يكونون أكثر استجابة للقيم المتغيرة المضمنة فى تقويم الجودة، منها فى شعب الوحدات الأساسية التى يتبعون لها.

ونختم هذا الفصل بتكرار توضيح أن دراسات الحالة للإدارة المؤسسية فى التعليم العالى بينت أن أضعف التأثيرات تكون على مستوى الوحدات الأساسية أو المستوى

الفردى. وأوضح بحث آخر مثل بار وهينكل (Bauer and Henkel, 1998) أن الثقافة الإدارية تظل بشكل ملحوظ مقاومة إلى أنواع التغير الموضحة في هذا الفصل وتحفظ بقبضة قوية على ولاءات وقيم معظم الهيئة الأكاديمية. وكما هو الحال في أغلب التعليم العالى، سوف يعتمد تأثير إدارة وتقويم الجودة على الثقافة الأكاديمية، على الأطر المؤسسية والوطنية وعلى الاختلافات بين الموضوعات الفردية.

### ملحوظة:

- ١ - العوامل التى تحدد ثقافة الطلاب تم توضيحها بشكل جيد فى عدة دراسات من قبل (Becker 1961 - 1968) وحديثاً جداً فى دراسات لـ (Pascarella and Terenzini 1991).

## الفصل العاشر

### تقويم الجودة والتغيير المؤسسى

#### مقدمة :

تواجه المؤسسات المشاركة فى دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى عدة مشكلات، هذه المشكلات منها ما تمليه خصائص البيئة التى تعمل فيها، ومنها الناشئ من التغيرات الداخلية التى تحدث فى كل المستويات. وعلى ضوء هذه المشكلات يمكن طرح السؤالين التاليين: هل يُنظر إلى تقويم الجودة ليصبح مشكلة إضافية أخرى أم أنه يُعتبر حلاً لبعض مشكلاتها؟

هناك تنوع كبير فى أحوال وتجارب المؤسسات التى شاركت فى الدراسة. فهى تمثل أنواعاً مختلفة من المؤسسات ذات التاريخ والطموحات المختلفة، وتسعى للبقاء والازدهار فى بيئات وطنية متباينة. وبناء على ذلك، يمكن تقديم مواصفات عامة موجزة عن هذه المؤسسات. والشئ الوحيد الذى يمكن تقديمه هو أن جميع المؤسسات المشاركة فى الدراسة يبدو أنها تستفيد من بعض أنواع تقويم الجودة باعتبار ذلك جزءاً من إدارة التغيير المؤسسى. والدور الذى لعبته أنظمة تقويم الجودة الخارجية متفاوت، لكن ليس مسيطراً دائماً.

وسوف نتناول فى الجزء الأول من هذا الفصل - وهو الأخير - بعض الطرق التى استخدمت فيها المؤسسات نشاطات تقويم الجودة من أجل حل مشكلاتها الحالية. كما سنقوم بمراجعة بعض التطورات التى حدثت فى المؤسسات نتيجة لنشاط التقويم داخلياً وخارجياً. ونستعرض كيف أن تلك التطورات تتعلق بالعمليات الواسعة للتغيير واتخاذ القرار فى التعليم العالى.

وفى الجزء الثانى سنتعرض للإسهامات المحددة لأنظمة تقويم الجودة الخارجية، والدور الذى لعبته مؤسسات الجودة الوطنية فى التوسط فى العلاقات بين مؤسسات التعليم العالى والدولة والمجموعات ذات الاهتمام.

وسوف يتناول الجزء الثالث من هذا الفصل مرة أخرى نموذجاً لتقصى أثر تقويم الجودة الذى سبق تقديمه فى الفصل (الثانى). وسوف ننظر فى أنواع العلاقات بين عناصر النموذج، وأنماط الأثر التى تحدث نتيجة لتقويم الجودة.

## إدارة وتقويم الجودة فى عمر المؤسسات:

شملت دراسة حالة المؤسسات العديد من نشاط إدارة وتقويم الجودة. وكثير منها تمت إدارته مركزياً سواء أكان استجابة لمتطلبات المسئولية الخارجية أم من أجل تحفيز التغيير الداخلى. وتحفز الحاجة إلى التغيير الداخلى فى العادة، عوامل ضغوط البيئة الخارجية، وتعد متطلبات تقويم الجودة الخارجى أحد تلك العوامل. وتضم العوامل الأخرى: تقليص مستويات التمويل المقدم من الدولة، والمنافسة القوية بين المؤسسات، والتوسع فى عدد الطلاب، مما يترتب عليه التحاق فئات جديدة من الطلاب الذين يحتاجون إلى أنواع جديدة من المناهج. وتتباين هذه العوامل بين المؤسسات وبين الدول، لكن ليس هناك مؤسسة تخلو من الجمع بين بعض تلك العوامل. وفى جامعات البحث الخاصة بالنخبة، يجب الحصول على سمعة عالية لتكون الجامعة مؤهلة للنجاح فى المنافسة الواسعة المتزايدة لصالح الطلاب، وتمويل البحوث. وفى بعض الكليات الصغيرة، يكون من الضرورى وجود دراسات تقنية أو ما يماثل ذلك ضمن الأنظمة التى تشهد توسعاً وإعادة الهيكلة فى التعليم العالى.

وفى الواقع، تواجه جميع المؤسسات أنواعاً جديدة من العلاقات مع الدولة. ومهما كان تاريخ المؤسسة فى المراوحة بين بُعدى السيطرة والاستقلالية المتصلة، فإنه يرجح أن تواجه آليات متعددة للسيطرة الخارجية تتطلب مستويات متزايدة فيما يتعلق بالمسئولية. وفى بعض الدول يقترن ذلك بالنمو العام للثقافة الاستهلاكية التى تتوقع من جميع المنظمات أن تقدم مزيداً من المعلومات للجمهور فيما يتعلق بنجاح وإخفاق وقوة وضعف تلك المنظمات. وهذه المعلومات المقدمة للجمهور عرضة لأن يستخدمها الإعلام الجماهيرى لبناء جدول حسب الفئات، أو أى أشكال أخرى من تحديد الدرجات للمؤسسات.

واستناداً إلى ذلك، أصبحت مؤسسات التعليم العالى الجماهيرى مفتوحة للتدقيق عليها من قبل عامة الناس بطريقة لم تكن معهودة سابقاً. وفى المجتمعات الأكاديمية نفسها، بل فى جميعها، عدا أنظمة التعليم العالى الصغيرة لم يعد ممكناً الاعتماد على المعرفة الخاصة غير الرسمية عن المؤسسات خلافاً للمعلومات التى يملكها الشخص نفسه، إذ إن هناك معلومات كثيرة ومتنوعة ومتباينة. لذا، فإن التعليم العالى واقع تحت ضغوط لتقديم معلومات منتظمة عن نفسه، مع توفيرها لعامة الناس.

ويترتب على التنوع التدرج الهرمى / والمسائل الرسمية وغير الرسمية. ويجب أن تعمل المؤسسات باستمرار لصيانة وتحسين موقفها لدى عامة الناس، وتحسين

سمعتها الأكاديمية، وفي البيئات التى يلقى فيها النجاح المؤسسى اهتماماً من عامة الناس، يكون من الممكن للمؤسسة أن تحسّن سمعتها وأن ترفع قيمتها الأكاديمية، لكن على السياق نفسه؛ لأن التحرك فى الاتجاه المعاكس يمكن أن يحدث للمؤسسة.

فى البيئات الخارجية المتغيرة والمتقلبة، يتم تطوير أشكال جديدة من الإدارة المؤسسية. بعضها قد يكون مالياً صرفاً مصمماً للتأكد من أن دفاتر الحسابات ستحافظ على التوازن فى حالة عدم استقرار التمويل الخارجى سواء من مصدر واحد، أو مصادر متعددة. لكن العديد من التغيرات الإدارية تهتم بتفسير إطار السياسات الخارجية فيما يتعلق بالمهددات والفرص التى تجلبها، وتحاول أن تهيئ وضع المؤسسة لاستغلال الفرص وتجنب المهددات. وهذا يعنى التغير المؤسسى، وربما التغير المؤسسى الشامل رأساً على عقب. وهنا يدخل اتخاذ القرار على المستوى المؤسسى فى تضارب مع البنية الأساسية للمؤسسة والتى تشمل: الأقسام، والكليات، ومراكز الأبحاث، أو ما درجنا على تسميته بالوحدات الأساسية .

والضغوط على المؤسسة لإحداث التغير، وقد تم توضيحها فى الفصول السابقة، تعكس العوامل الخارجية والقيم غير الجوهرية. والحكومات عندما توسع أنظمة تعليمها العالى تضع فى ذهنها دائماً أغراضاً اقتصادية واجتماعية خارجية. وهكذا، يكون تمويل التعليم العالى غالباً مشروطاً بتحقيق أهداف الممول سواء لغرض أبحاث العقود، أو تدريب القوى العاملة، أو مزيد من العدالة الاجتماعية، أو أى سبب آخر. ويتعين على المؤسسات من أجل البقاء والنمو أن تتعامل مع هذه الأغراض الخارجية، وفى الحالات النموذجية أن تضمنها فى اتخاذ القرار الداخلى ومتى كان ضرورياً أن تعمل على تعديل الثقافة المتبعة.

كل ذلك تم استبعاده بعيداً عن المفاهيم التقليدية المتعلقة بكيفية تغير مؤسسات التعليم العالى. فالتغير يُنظر إليه على أساس أنه عملية تدريجية تبدأ من أسفل إلى أعلى استجابة للتطورات فى الضوابط الأكاديمية، ونمو المعرفة الجديدة، وتصنيفها، وتنظيمها (Clark 1983; Becher and Kogan, 1992; Maassen 1998). ويتم إحداث التغير فى الوحدات الأساسية وأى تأثير خارجى يدخل إلى المؤسسة على مستوى تلك الوحدات. وفى بعض مجالات الموضوع (مثل العمل التجارى والإدارة) تكون التأثيرات الخارجية كبيرة، فى حين تكون طفيفة فى مجالات أخرى (مثل التاريخ) تكون طفيفة (Boys, 1988).

ويبدو فى كثير من الدول أنه لن يبقى أى جزء فى التعليم العالى محصناً ضد التأثير الخارجى، وعلى هذا الأساس يتعين تذكير أستاذ التاريخ بأن الطالب أو الطالبة

لديه هدف هو الحصول على وظيفة بعد التخرج، وأن أصحاب العمل يتوقعون من الخريج أن يكون لديه معطيات مناسبة للتوظيف. ويجوز إفادة أستاذ التاريخ أيضاً أن هناك أساليب عملية لأصول التدريس يجب اتباعها من أجل تطوير تلك المعطيات. ويتعين أيضاً إفادة أستاذ التاريخ من جانب مختلف تماماً عن المؤسسة، مثل: عدد البحوث المنشورة، والهبات الخارجية المطلوبة من أجل الوفاء بمتطلبات المسؤولية.

وفى كثير من مؤسسات التعليم العالي، تكون عمليات إدارة الجودة على وشك أن تحقق تلك الأنواع من التغييرات. وهى تؤكد أن القيم المؤسسية (صيفة المهمة) تنفذ فى كل المؤسسة. وفى هذا الوضع تكون إدارة الجودة متعلقة بشكل أكبر بالمسؤولية الداخلية، والالتزام، مادام المقصود يتصل بالتحسين. وهذا لا يعنى بالضرورة وجود تضارب بين المركز والوحدات الأساسية. وبالنسبة لمعظم مؤسسات التعليم العالي يعتبر تحقيق أفضل انضباط فى التدريس والبحث هو أكثر القيم ذات الشأن. لكن الكثيرين أيضاً يعتبرون ذلك قيمة يجب دعمها بعوامل أخرى ذكرنا بعضها أعلاه.

يتضح أن إدارة الجودة على مستوى المؤسسة تتمحور حول ثلاثة أشياء رئيسية هي:

### المحور الأول:

الحاجة إلى الالتزام بتلبية أى طلبات للجودة الخارجية فى النظام الوطنى. ويشمل هذا أحد الأسباب الرئيسية عن: لماذا تقوم المؤسسة ببناء نظام إدارة للجودة؟ ولماذا تتخذ شكلاً معيناً؟.

واستناداً إلى المتطلبات الوطنية سوف يشمل الالتزام الحاجة إلى تحقيق نتائج التقويم بشكل مناسب لتصورات المؤسسة والأوضاع المطلوبة.

### المحور الثانى:

يتعلق بارتباط إدارة الجودة المؤسسية بالحاجة إلى زيادة الكفاءة والفاعلية. وذلك ما تقوم بأدائه المؤسسة، وتحسين معدلات التنفيذ ورضا الطلاب عن المناهج القائمة، وذلك من أجل تعزيز إنتاجية أعمال البحث، وتنفيذ هذه الغايات رغم تقليص الموارد.

### المحور الثالث:

يعنى بالتغيير فى المهمة المؤسسية. ويشمل ذلك محاولة جعل هيئة التدريس فى المؤسسة تفعل أشياء مختلفة من أجل أن تصبح المناهج التى يدرسونها مناسبة للتوظيف، وأن يتبنوا أنماطاً جديدة فى التدريس لإخضاع أولويات الانضباط إلى المبادئ الموضوعية

لتنظيم المنهج، وأن يتبعوا نظام الفصول الدراسية من أجل القيام بمزيد من البحوث التطبيقية، وأن يقيموا روابط مع المجتمع المحلي، ويدرسوا في الفترات المسائية، ويقوموا بمزيد من التدريس. واستتادا إلى البيئة الوطنية المؤسسية، فقد كانت بعض التغيرات بسيطة، في حين كان البعض الآخر جذرياً.

إن إدارة وتقويم الجودة ليست كل ما يتعلق بدراسة الحالة للإدارة المؤسسية في مؤسسات التعليم العالي. وللحقيقة، فإن بعض المؤسسات قد طورت مثل تلك الأنظمة بصعوبة شديدة. وبالرغم من ذلك فإن البنى الأساسية لتلك المؤسسات ما زالت تشهد استمرار الكثير من التقويم. وبعضها يتم لغرض محدد استجابة لبعض المشكلات مثل: الإخفاق في التسجيل للدراسة أو شكاوى الطلاب. وسوف يتم تشكيل لجنة أو مجموعة عمل للبحث في المشكلة، ولجمع الأدلة، وتقديم التوصيات التي يتم رفعها في العادة إلى لجنة القسم الرئيسة المكلفة بحل المشكلات. وفي بعض المؤسسات اعتادت الكليات إقامة مراجعة دورية لعمليات التدريس والبحث. وتتضمن هذه العمليات مدخلات من الزملاء الأكاديميين الخارجيين. وهذه المراجعات لا تمثل جزءاً من بعض متطلبات النظام المؤسسي الواسع لإدارة الجودة، بل تمثل العادات والممارسات في كلية معينة، كما تمثل نوعاً من استغلال المخزون الأكاديمي المرتبط بالتخطيط والتنمية المستقبلية.

وتُعد إجراءات المراجعة المستقلة على مستوى الكلية والقسم في الغالب إحدى سمات جامعات البحث الكبيرة. وتعتبر الجودة من أعمال الأعضاء وليس الجامعة. والأنظمة المؤسسية الخاصة بالمسؤولية تكون دائماً قليلة، بالرغم من أنه إذا نشأت مشكلات رئيسة فإن قيادة الجامعة عادةً تجد طريقة للتدخل فيها.

وكثير من الكليات والأقسام في مؤسسات دراسة الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية في التعليم العالي قد جربت مؤخراً، أو تقوم حالياً بتجربة المراجعات الخارجية التي قامت بها وكالات الجودة الوطنية. وقد كتب عن دراسات الحالة المتعلقة بهذه المراجعات أقل مما كنا نتوقعه. وفي بعض المؤسسات يبدو أن المراجعات تم تضمينها في الأنظمة المؤسسية أياً كانت، أو في إدارة الجودة القائمة في الكلية، أو في إجراءات إدارة الجودة الداخلية التي يبدو إنها طورت، أو على الأقل تم تعديلها جوهرياً. وذلك بغرض أن تصبح متوافقة مع متطلبات الأنظمة الخارجية. في بعض الدول تكون المؤسسات عرضة لأشكال عديدة من المتطلبات الخارجية، منها، على سبيل المثال، قوانين الدولة المتعلقة بالمناهج ومتطلبات الجهات المهنية. ويتعين على الأقسام والكليات أن تجرب هذه المتطلبات الخارجية مع مراعاة احتياجاتهم الداخلية.

وقد أشار بعض كتاب دراسات الحالة إلى تطور ثقافة التقويم فى داخل مؤسساتهم. ولأن ثمة وقتاً كبيراً يتم استهلاكه فى نشاطات التقويم؛ فإن ذلك الوصف يمكن تبريره. وعلى كل حال، ليس كل شيء واضحاً فيما يتعلق بمدى قبول قيم، وصحة تلك النشاطات فى المؤسسة، أو مدى تأثير نشاطات تلك النتائج فى اتخاذ القرار. وكما أشرنا فى الفصل (التاسع)، يبدو أن نشاطات التقويم يكون أثرها ووزنها على كبار المديرين، ولجان المؤسسة، وبعض أفراد هيئة التدريس أكثر من الإدارات والكليات، إذ تبقى الاهتمامات بالانضباط والقيم هى السائدة والظاهرة.

## دور الوكالات الوطنية؛

على الأقل، كان ظهور المؤسسات الوطنية المكلفة بالتقويم وتأكيد الجودة فى أوروبا إحدى السمات المميزة للتعليم العالى فى التسعينيات. فقد كان تطوراً استحوذ على اهتمام كبير فى المناقشات حول السياسات الحكومية، وفى المؤتمرات الأكاديمية، وفى الصحف الجديدة المتخصصة، وكذلك فى المبادرات المتخذة، والمجلس الأوروبى، ومنظمة الاقتصاد والتعاون والتنمية. وقد تناول هذا الكتاب بعض الأسباب التى استدعت إنشاء مثل تلك الوكالات، وأثرها فى المؤسسات المضمنة فى دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى.

ويظهر أن اعتقاداً قوياً بدأ ينشأ فى أوروبا؛ بضرورة وجود مثل تلك المنظمات، والشكل الذى يجب أن تكون عليه. وقد تساءلنا فى الفصل (الخامس) عن مدى إسهام النموذج العام الذى طوره الاتحاد الأوروبى والعديد من مؤسسات الجودة، فى فهم عمليات تقويم الجودة الخارجية. وليس من الواضح إلى أى مدى قصد من النموذج أن يكون وصفيّاً للأسلوب الحالى، أو توجيهياً للأسلوب المستقبلى. وإذا كان الأخير هو المقصود، فما أسس التوجيه؟ أما إذا كان يقصد منه أن يكون وصفيّاً، فقد وجدنا صعوبات فى تطبيق كل واحدة من العناصر الأربعة على الدول التى شاركت فى مشروع الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى.

ففى بعض الأحيان لا نجد الجهة التنسيقية، على حين نجد فى أحيان أخرى العديد من هذه الجهات، مما يجعل هذه الجهة تعمل أكثر من عملية تنسيق التقويم التى تقوم بها فعلياً. ويبدو التقويم الذاتى دائماً خالياً من المحتوى التقويمى، ويرجع دائماً إلى تجميع البيانات الوصفية عن المؤسسة، أو البرنامج باعتبار ذلك أساساً للمراجعة الخارجية. وقد طرحت مراجعة الزملاء الخارجين سؤالاً مهماً حول تفسير من هو

الزميل الكفاء؟ وقد لاحظنا عدم استخدام كل المؤسسات ذلك المصطلح (الزميل الكفاء). وعموماً فإن التقارير المنشورة، تبدو نتيجة مشتركة، وبأية حال عالمية، لتقويم الجودة رغم أن محتوياتها، وأسلوبها، ومدتها، والجمهور المستهدف قد يختلف كثيراً.

وإذا كان المقصود من النموذج أن يكون توجيهياً، فإن هناك العديد من الأسئلة المطروحة أمام أى دولة تقرر أن تتبنى هذا النموذج. وأهم هذه الأسئلة هو: كيفية تركيز النموذج على المستوى المؤسسى، أو على مستوى البرنامج، أو كليهما، وما درجة السلطة والاستقلالية التى يمكن أن تمنح لمجموعات الزملاء؟ وكيف يتم اختيارهم؟ وهل يجب تدريبهم؟ وإن كان يتعين إدراج أحكام موجزة (ربما فى شكل عدد) لتصبح جزءاً من عملية التقويم، وكيف يمكن متابعة نتائج تقويم الجودة، ومن يقوم بذلك؟ وما النتائج التى قد تترتب على ذلك؟

والإجابات عن هذه الأسئلة ونحوها تأتى مختلفة لتعكس السمات البيئية للتعليم العالى فى دول مختلفة. والقرار فى كل حالة يجب أن يعكس غرض تقويم الجودة رغم أن ذلك، كما أشرنا، لا يكون واضحاً دائماً. لقد لاحظنا أن أسلوب تقويم الجودة الخارجى يُعنى بالمسئولية أكثر من التحسين، وليست المسئولية تجاه الدولة فحسب، بل أيضاً تجاه المستهلك، والمجتمع الأكاديمى بشكل عام. والاحتياج إلى المسئولية مقبول بصورة عامة فى المؤسسات على الأقل فى المستوى الإدارى.

وفيما يتعلق بالنواحي العملية، يظهر أن النموذج العام أكثر فاعلية للتطبيق فى أنظمة التعليم العالى متوسطة الحجم ذات التقاليد القائمة على قوانين الدولة. وتواجه الدول الصغيرة صعوبات عملية فى محاولة تنفيذ الأهداف وعمليات الخبراء الخاصة بمراجعة الزملاء فى غياب المجتمعات الأكاديمية الكبيرة الكافية التى تزودهم بأهداف الزملاء. وتواجه الدول الكبيرة مشكلات تحقيق التوافق، وتجنب التكلفة المتصاعدة فى مواكبة درجة، وتعقيد ضخامة وتنوع أنظمة التعليم العالى. وبينما تطالب معايير التوافق والعدالة بوضع أسس قياسية لإجراءات التقويم، تطالب المعايير المتعلقة بالتنوع والمواكبة للفرض بمزيد من الإجراءات المرنة.

ويظهر أن التقاليد الخاصة بقوانين الدولة بدأت تتساهل حيال قبول تقويم الجودة الخارجى فى المجتمع الأكاديمى، فقد سمحت فى هذا الشأن بمقابل لتخفيض القوانين فى مجالات أخرى. كما سمحت أيضاً بأهداف بسيطة قابلة للتنفيذ يتم وضعها من قبل الحكومة لتقويم الجودة، علماً بأن ذلك يمثل عنصراً واحداً من مجموعة عناصر لآلية التحكم. وفى الدول التى ليس لها مثل تلك التقاليد، يرجح أن يجد تطبيق تقويم

الجودة معارضة من المجتمع الأكاديمى من ناحية مبدئية، كما يتوقع الكثير من ذلك بواسطة التدخل الحكومى الذى يفتر إلى آليات التحكم الأخرى.

وهناك قيد إضافى للنموذج العام أنه يميل للتركيز على نواح معينة فقط فى أنظمة إدارة الجودة الوطنية. وفى هذا الشأن، كتب الكثير عن أنظمة التقويم التى تديرها جمعية الجامعات الهولندية (VSNU)، لكن القليل نسبياً كتب عن دور المفتشية، أو دور الدولة فى تنظيم المنهج والمكافآت. وقد أعطى اهتماماً كبيراً للتاريخ الطويل للاعتماد فى الولايات المتحدة، فى حين حظى الترخيص من الدولة، أو الاختبار الوطنى للدخول فى كلية الدراسات العليا باهتمام أقل. وقد جذب الاختبار الوطنى اهتمام بعض دول أمريكا اللاتينية - مثل البرازيل - باعتباره طريقة مباشرة للتصدى لمسائل مقارنة المعايير القياسية فى الأنظمة الجماهيرية للتعليم العالى، لكن هذا الأمر تم إغفاله فى النموذج العام.

تتفاعل أنظمة تقويم الجودة الخارجية مع إدارة الجودة المؤسسية فى ثلاثة محاور رئيسية:

**المحور الأول:** إنها فى بعض الأحيان مسئولة جزئياً عن إيجاد نظام مؤسسى وتحديد شكله. وهذا يحدث غالباً عندما يتصدى النظام الخارجى لمسائل على المستوى المؤسسى، وللإجراءات المعتمدة لاتخاذ القرار الداخلى، وكذلك لروابط المسئوليات بين المستويات المختلفة. ويمكن أن يحدث ذلك أيضاً فى الحالات التى يكون فيها للتقويم على مستوى الموضوع نتائج عامة، على سبيل المثال نظام الدرجات فى المملكة المتحدة والذى يتسبب فى الإضرار بسمعة المؤسسة بأكملها. لكن على كل حال، جميع كتاب دراسات الحالة أكدوا أن نظام الجودة الخارجية يمثل عاملاً واحداً وسط عدد من العناصر التى أثرت فى تطور إدارة الجودة فى مؤسساتهم.

**المحور الثانى:** لقد تفاعل تقويم الجودة الخارجى مع الإدارة المؤسسية للجودة من خلال تزويدها بالمعلومات. وعلى عكس التسلسل الموضح ضمناً فى النموذج العام، حيث يوفر التقويم الذاتى القواعد اللازمة للتقويم الخارجى، يتضح من الناحية العملية أن نتائج التقويم الخارجى يتم تضمينها فى أنظمة إدارة الجودة الداخلية، وتسهم بذلك فى اتخاذ القرار المؤسسى. وكبار المديرين بصفة خاصة يشددون على قيمة وجهة النظر الخارجية؛ وذلك لما تحمله من أهداف وخبرة، وحتى إذا لم يكن هناك وكالة وطنية للجودة، فقد تستقطب المؤسسات الزملاء الخارجيين. وأحياناً تستقطبهم من دول أخرى. ليشاركوا فى المراجعة الداخلية ونشاطات التقويم الأخرى. وإذا

كانت مؤسسات الجودة قائمة، يرحب المديرون دائماً بمدخلاتها المنتظمة فى العمليات الداخلية للمؤسسة بالقدر الذى يرحبون بالمدخلات الخارجية الأخرى من الجهات المهنية والمراجعين الماليين.. إلخ. وهذا يبين أن المعرفة الذاتية الواقعية والمؤسسية ليس من السهل تحقيقها دون مدخلات خارجية ونقاط مرجعية.

**المحور الثالث:** الذى يمكن أن نرى فيه التفاعل بين أنظمة الجودة الخارجية والداخلية يتعلق بنتائج التقويم الفردى خاصة عندما تكون سلبية. وفى هذا الشأن يتعين مرة أخرى مراعاة الاعتبارات البيئية. لقد ورد ذكر القليل من الحالات التى جاء فيها تقويم الجودة سلبياً على نحو غير متوقع، لكن هناك عدد من الحالات واجهت مشكلات لم يتم التعامل حيالها لأسباب داخلية فى المؤسسة، قدم لها التقويم الخارجى قوة الدفع الإضافية المطلوبة لاتخاذ ما يجب فعله. وتجدر الإشارة أيضاً أن هناك بعض الحالات التى بها مشكلات معروفة لم يتناولها تقويم الجودة الخارجى. وعندما يحدث ذلك يصبح من الصعب التصدى للمشكلات داخلياً.

إحدى السمات المهمة لمؤسسات الجودة تتعلق بالقيم التى تمثلها هذه الوكالات، وباعتبارها مساراً محتملاً يمكن للقيم والمصالح غير الجوهرية أن تدخل عبره إلى مؤسسات التعليم العالى، ويمكن أن تعمل كمصدر للتغيير والتصدى للثقافات القائمة على قيم الانضباط والمصالح. لقد بينا فى الفصل (الثانى) أن هناك أربعة أنواع رئيسية من القيم التى يمكن أن تفعل إدارة وتقويم الجودة. وأول هذه الأنواع هو ما نسميه بالنوع الأكاديمى، ومصدره ثقافة الانضباط الأكاديمى. وفى هذه البيئة تتباين مفاهيم الجودة فى مختلف الوحدات الأساسية لبنية المؤسسة. والنوع الثانى من القيم هو ما أشرنا إليه بالنوع الإدارى، وهو مستمد من إجراءات وآليات المؤسسة لتأكيد جودة نشاطاتها، وغالباً يكون هذه النوع ثابتاً فى كل المؤسسة، ويضع قيوداً على استقلالية الوحدات الأساسية، وعلى المدى الذى يمكن للقيم الانضباطية والمصالح من أن تصبح العامل الغالب.

أما النوع الثالث من القيم فهو ما نسميه بأصول التدريس، وهو ثابت غير متغير فى كل المؤسسة. ومصدر الجودة فى هذا النوع هو العامل الفنى أكثر من كونه الانضباطى والذى يتمثل فى الكفاءة فى مهارات التدريس فى الهيئة الأكاديمية. النوع الأخير هو ما وصفناه بالنوع المرتبط بالتوظيف، وقد تكون عبارة النوع الاستهلاكى وصفاً بديلاً، وتمثل متطلبات التوظيف مصدر القيم لهذا النوع، حيث يكون التركيز على نتائج التعليم، وعلى المهارات ومؤهلات الخريجين، واتساق تلك المؤهلات مع

احتياجات التوظيف. وتميل البحوث دائماً لأن تكون أكثر وضوحاً فى النوع الأكاديمى، أو الاستهلاكي فى التعريف بقيمها. والبحوث الشاملة تنطبق على التدريس، أو الوظائف التعليمية للتعليم العالى.

ويتناول الفصل (التاسع) التغيرات الثقافية المتعلقة بالنمو الإدارى على المستوى المؤسسى وتأيد مزيد من التركيز على التدريس وسط أفراد الهيئة الأكاديمية. ويعد ذلك توجهات عامة أكثر من كونها تأثيرات مباشرة لتقويم الجودة الخارجية. وبالنظر إلى مدى التغير فى تيارات القيم فى مؤسسات التعليم العالى نتيجة أنظمة تقويم الجودة الخارجية، يتعين أن تعتبر هذه النتائج تجريبية. وقد ترتب على دراسات الحالة لإدارة المؤسسية فى التعليم العالى ظهور صورة معقدة.

إن معظم وكالات تقويم الجودة الوطنية المضمنة فى هذه الدراسة استخدمت المراجعة الخارجية على مستوى الموضوع، أو البرنامج واعتبرت ذلك منهجية رئيسة فى عملها. وكانت المراجعة فى الأساس من الزملاء الذين هم فى الأساس خبراء فى الموضوع. وفى هذا السياق، يتوقع أن يتم التقويم ضمن الثقافة، وقيم الانضباط دون أن يفعل شيئاً فى تقويضهما. وفى الواقع، فى قليل من المؤسسات التى تكون فيها المهمة والتنظيم الداخلى يشددان على الانضباط، نجد استخدام التقويم الخارجى لتعزيز القيم الأكاديمية والثقافة الانضباطية. وهكذا، إلى الحد الضرورى، نجد أن تقويم الجودة الخارجى حسب تطبيقه فى عدد من الدول المشاركة فى دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى، تمثل مصدراً لحماية القيم الأكاديمية الأصلية ضد مجموعة من الضغوط الداخلية والخارجية.

وعلى كل حال، هذه ليست الصورة الكاملة. فالمؤسسات تختلف فى الدرجة التى يسمحون بها للقيم الأكاديمية أن تسود فى تقويم الجودة. وفى معظم الأنظمة يتم أخذ مصالح صاحب العمل فى الاعتبار عند عملية التقويم متى كان ذلك مناسباً (علماً بأن هناك خلافات واسعة فيما يعتبر مناسباً)، وعادة يشارك خبراء أصول التدريس، والطلاب، ومندوبو الجهات المهنية، وكذلك الموظفون فى فرق المراجعة؛ مما يثير التساؤل حول ملائمة استخدام عبارة مراجعة الزملاء. وهناك وسائل أخرى يمكن من خلالها أن تقيد المؤسسات قوة القيم الانضباطية. كما أن مواصفات إرشادات ومعايير التقويم يمكن أن تعطى وزناً للعوامل خارج اهتمامات الانضباط. وتدريس تلك الإرشادات يمكن أن يعزز مفهوم الوكالة عن الجودة فوق مفهوم الانضباط.

ويوجد أيضاً أسلوب حاذق آخر يمكن من خلاله تقليل قيم الانضباط فى عملية التقويم. ويظهر ذلك جلياً من الدراسة التى قمنا بها حول أثر عملية تقويم الجودة

فى بريطانيا (Brennan, Frederiks and Shah, 1997). فقد أشار عدد من الهيئة الأكاديمية الذين أجريت معهم مقابلات، أنهم يفضلون التقويم للتركيز على المسائل الإجرائية لأصول التدريس. ويرجع السبب فى ذلك أن الفرض المرجو من التقويم هو أن يكون مجملًا. وفى هذا السياق يكون تقويم كفاءة الانضباط على سبيل المثال، من خلال فحص خيارات المنهج وقوائم القراءة.. إلخ، قريباً جداً من القنوات المركزية للمفاهيم الذاتية الأكاديمية التى يتم الترحيب بها بقوة. ويكون هذا الأمر حقيقياً بشكل خاص لدى هيئة التدريس فى جامعات النخبة الخاصة بالبحث التى تسعى لمعرفة مؤهلات الزملاء الخارجيين، وذلك للحكم على المواضيع المتعلقة بالانضباط. يعد نقد الكفاءة فى النواحي المتعلقة بالتدريس، أو النواحي الإدارية ليس بالأمر السهل، وإمكانية نقد الخبرة الانضباطية يعد أكثر خطورة. وكل المشاركين فى عملية مراجعة الزملاء يفضلون تجنب الدخول فى مناقشات المنهج والمسائل المتعلقة بالانضباط. وعلى كل حال يمكن للتركيز التطويرى على أساس تقويم تفصيلى بدلاً من التقويم المجمل، أن ينتج رد فعل مختلف. وهناك بعض الحقائق تقرر أن هذا التطوير سيكون مقبولا فى تلك المؤسسات عدا مؤسسات النخبة الصغيرة (Brennan, Frederiks and Shah, 1997).

وإذا كانت سيطرة قيم الانضباط فى عمليات مراجعة الزملاء مقيدة بواسطة أعمال المؤسسات الوطنية، يمكن الحد منها أكثر بواسطة المديرين والإداريين أو فى المؤسسة. وسواء أكانت المؤسسات تتدخل فى المراحل التحضيرية أم فى التقويم الخارجى للوحدات الأساسية، أو كانوا يستخدمون نتائج التقويمات لأغراض اتخاذ القرارات الداخلية، فإن تأثيرات ذلك سوف تقل من البيئة المعينة للانضباط لتقويم الجودة، فى حين تعزز البيئة الإدارية. والتدخل المؤسسى يجب أن يعكس القيم غير الأصلية للانضباط الفردى، ويكون الاستثناء المبدئى فى المؤسسات المتخصصة والتقنية التى تعمل فى مجال واحد حيث تكون قيم الانضباط مشتركة فى كل المؤسسة.

لا يكون تقويم الجودة دائماً موجهاً نحو مستوى الموضوع. والتقويم المؤسسى غالباً يركز بالكامل على النواحي الإدارية، سواء فى اختبار إدارة الجودة المؤسسية وإجراءات اتخاذ القرار (مراجعة الجودة فى بريطانيا)، أو المواضيع القانونية والمالية (الاعتراف المؤسسى فى الولايات المتحدة)، أو الالتزام بقوانين الدولة (الاعتراف فى بعض دول وسط وشرق أوروبا).

وكما أوضحنا، وحسبما أكدته العديد من دراسات الحالة للإدارة المؤسسية فى التعليم العالى، تهدف الأنظمة المؤسسية لإدارة الجودة إلى إظهار القيم غير المتغيرة فى

كل المؤسسة وبصفة عامة القيم الإدارية، وقيم أصول التدريس والقيم الاستهلاكية في بعض الأحيان، وذلك استناداً إلى مهمة ونوع المؤسسة. وهذا ليس بسبب أن المؤسسات لا تضع اعتباراً لقيم الانضباط والتفوق، بل دائماً على العكس من ذلك تماماً. ونظراً لأن هذه القيم إلى حد كبير تعد ملكية خاصة للوحدات الأساسية الأكاديمية، يصعب للمؤسسة تضمينها في أنظمتها وإجراءاتها. ولهذا السبب يعتبر تقويم الجودة على مستوى الموضوع ذا قيمة عالية إذا تم تنفيذه بشكل جيد. وفي بعض الدول مثل فرنسا تم تجميع التقييمات على المستوى المؤسسي، وعلى مستوى الموضوع لتصبح في عملية واحدة رغم أنها عملية مطولة. ويظهر أن هذا الدمج يؤدي إلى تعزيز السلطة المركزية المؤسسية (وهي ضعيفة تقليدياً في فرنسا)، إذ إن نتائج التقويم الفردي يتم تفعيلها من خلال البيئة الشاملة للتقويم.

### أثر تقويم الجودة:

يميز النموذج الذي استخدمناه لتقصي أثر تقويم الجودة، بين الأثر بطريق المكافآت والأثر بطريق تغير السياسات والهياكل المؤسسية، والأثر عن طريق تغير الثقافات. ثم ناقشنا لاحقاً أن طبيعة الأثر نتيجة للأساليب المستخدمة، والأطر الوطنية والمؤسسية للتقويم وباستثناء دراساتي الحالة الخاصة بالجامعتين المكسيكيتين، فإن الأثر عن طريق المكافآت حدث نتيجة للتقويم الخارجي، وليس بسبب التقويم الداخلي. ورغم أن المكافآت المالية المباشرة نادرة، إلا أن المكافآت من ناحية السمعة والنفوذ والمتعلقة بالوضع شائعة بشكل كبير. وتحدث في الغالب عندما تتضمن التقييمات موجزاً واضحاً، قابلاً للقياس والحكم عليه. ويبدو أن ربط التقييم بالمكافآت يجد القبول وسط أولئك الذين يؤثر فيهم تقويم الجودة (إيجابياً أو سلباً)، وإذا كانت المكافآت سيتم تطبيقها بأي طريقة. بما يعكس المفارقات النظامية والمؤسسية المتزايدة، يفضل تحديد المتلقين لهذه المكافآت استناداً إلى نتائج تقويم الجودة بدلاً من القواعد السياسية. والمكافآت يمكن أن تحدث في كل المستويات بدءاً من رواتب أفراد الهيئة الأكاديمية في المكسيك، إلى تحديد وضع كل المؤسسة في فنلندا. وبعض أنواع المكافآت مثل المالية يمكن أن تتم فوراً، على حين هناك أنواع أخرى مثل السمعة تأخذ وقتاً أطول.

وأثر تقويم الجودة بواسطة تغير السياسات والهياكل المؤسسية تبدو عملية معقدة. وتقويم الجودة الخارجية عندما يتم تركيزه بصفة خاصة على المستوى المؤسسي، يتجه إلى الارتباط مع التطور في سياسات وإجراءات إدارة الجودة على نطاق كل المؤسسة.

وهذه السياسات المؤسسية تكون دائماً جزءاً من عملية واسعة للمركزية والنواحي الإدارية. والعوامل الخارجية الواسعة بما فى ذلك المسئولية المتزايدة والمنافسة الحادة أدت إلى نشوء هذه التغيرات فى المؤسسات. ولا يبدو أن تقويم الجودة الخارجى سبب رئيس فى ذلك. وفى الواقع، عندما تم تطبيق تقويم الجودة على مستوى الموضوع كان هناك كما أشرنا سابقاً، بعض المؤشرات على أن التقويم يمكن أن يقضى إلى تقوية الانضباط والمصالح المتعلقة بالإدارات فى هيكل المؤسسة.

لقد كان تطبيق سياسات إدارة الجودة على نطاق المؤسسة مصحوباً بالتغيرات التنظيمية الجوهرية، والتغيرات فى اتخاذ القرارات دون أن تتسبب فى تلك التغيرات. وعادة يتم دمج هذه السياسات فى عمليات التخطيط الخاصة بالمؤسسة ليصبح ذلك جزءاً من إيجاد وسيلة موحدة للإدارة المؤسسية تسهم فى العمليات الداخلية الخاصة بالمسئولية، وفى إدخال الإدارة الشاملة بدلاً من هيكل اتخاذ القرار فى نطاق الكلية. وحيثما تم إدخال هذه النوع من التغيرات الجوهرية، فإنها كما يبدو تؤثر فى كل المجالات المؤسسية الخاصة باتخاذ القرار.

وعلى العكس من ذلك عندما يؤثر تقويم الجودة الخارجى مباشرة فى السياسات والهيكل المؤسسية، يقوم بذلك فى حيز محدود وبطرق معينة، ويشمل ذلك - على سبيل المثال - الأثر فى أسلوب المكتبة وهيكل المنهج فى مجال موضوع معين، أو الأثر فى أساليب التغذية المرتدة التى يقدمها الطلاب. وعلى ذلك يمكن القول إن التغيرات التى يحدثها تقويم الجودة الخارجية تكون معينة ومستقلة أكثر من كونها أساسية. والتغيرات غير المباشرة الناتجة عن تقويم الجودة تكون فى الغالب على نطاق واسع لكن يصعب قياسها.

ويحدث أثر تقويم الجودة بطريق التغيرات فى الثقافات المؤسسية من طريقتين رئيسيتين: إحداهما تتعلق بتغيير السياسات والهيكل المؤسسية لتطوير القيم الإدارية عبر كل المؤسسات بحيث يتم استبدال غير المنهجى بالمنهجى والفامض بالواضح والثقافة الانضباطية بثقافة العمل التجارى. والثانية تتعلق بمفهوم التدريس. فقد أولت دراسات الحالة للمؤسسات وقتاً أكثر مما كان عليه الأمر فى الماضى، لمناقشة التدريس ومراقبته والبحث عن وسائل تطويره. والتغيرات فى الاتجاهات نحو التدريس تجد دائماً مقاومة فى مستوى الوحدات الأساسية، حيث يُنظر إليها باعتبارها تحدياً للسلطة والقيم الانضباطية. وغالباً يتم صياغة مفهوم التدريس فى المراكز المؤسسية، ويتولى رعايته عدد قليل من المدرسين، لكنه يجد أيضاً مقاومة واسعة فى الأقسام خاصة فيما يتعلق

بنواح انضباطية معينة. وقد تم موازنة هذه التوجهات فى كثير من المؤسسات من خلال تأثير نشاطات التقويم الذاتى والتى تعزز التصرفات والمواقف الجماعية على مستويات الوحدات الأساسية: مما ينعكس على تقوية الثقافات الانضباطية.

وكما أشرنا سابقاً فى هذا الفصل، يُعد تقويم الجودة الخارجية مساراً تنفتح من خلاله الثقافات المؤسسية على المصالح غير الأصلية. وعلى كل حال، وعلى الأقل تظهر على السطح القيم الأكاديمية التى تكون سائدة فى الأنظمة الخارجية لمراجعة الزملاء، والتى تقوم بها معظم مؤسسات الجودة الوطنية، وقد يوجد تحت السطح قيم أخرى تم إدخالها فى عملية تقويم الجودة من خلال توجيهات الوكالة، وكذلك من خلال التدريب وتوسعة مفهوم الزملاء يتضمنين مجموعات واسعة من المهتمين .

## خاتمة:

لقد تم وصف المناقشات الخاصة بالتعليم العالى بأنها مناقشات بين مناصرى العودة للماضى من جهة، ومناصرى التحديث الشامل من جهة أخرى (Parker and Courtney, 1998)، ولقد بدأنا هذا الكتاب بالإشارة إلى أن الجودة فى التعليم العالى تثير الحماس والسخرية بدرجات متساوية. وقد تكون هناك علاقة بين النظريتين: فالحماس لإدارة الجودة قوى فى جانب المناصرين للتحديث الشامل، فى حين أن الساخرين يدعمون العودة للماضى.

وكما أشرنا فى هذا الكتاب، هناك علاقة قوية بين إدارة وتقويم الجودة، وتوسعة وتنويع التعليم العالى. وقد استدعت التطورات الأخيرة فى مؤسسات التعليم العالى وجود ضغوط متزايدة للمسئولية الكبيرة لنظام التعليم العالى ونقلت إلى بقية المجتمع.

وعملياً، فقد رأينا فى دراسات الحالة الخاصة بالإدارة المؤسسية فى التعليم العالى العديد من الأمثلة لمديرى المؤسسات يستخدمون تقويم الجودة لتصبح أداة فى العملية الواسعة لإدارة التغييرات التنظيمية. لكن رأينا أيضاً أمثلة لأعمال من قبل مجموعات من الهيئة الأكاديمية تم اعتبارها جزءاً من عملية تقويم الجودة الخاصة بحفظ وتعزيز المفاهيم التقليدية للجودة الأكاديمية القائمة على أساس الانضباط. وفى واقع المؤسسات المشاركة فى دراسة الإدارة المؤسسية فى التعليم العالى كان تقويم الجودة الخارجى والوكالات التى تدعمها، مصدر «إزعاج خارج الحلبة» يسبب إزعاجاً بشكل مستمر ويشكل تهديداً فى بعض الأوقات، ويكون مفيداً بين الفينة والأخرى باعتبارها حقيقة معاشة فى بيئة خارجية شديدة التعقيد. وهذا لا يعنى أن تقويم الجودة الخارجية قد

أخفق فى تحقيق أى أثر فى مؤسسات التعليم العالى، فقد أوردت كل المؤسسات المتعلقة بدراسة الحالة التغيرات التى حدثت على الأقل بصورة غير مباشرة نتيجة لتقويم الجودة، وهذا يعنى ببساطة وجود عوامل خارجية كبيرة تؤثر فى التعليم العالى. وفى بيئة مختلفة يمكن أن يصبح تقويم الجودة موصلاً لتلك العوامل الخارجية الكبيرة أو مصدراً لمقاومتها.

ولا شك أن دراسات الحالة للإدارة المؤسسية فى التعليم العالى قد قام بها فى الغالب كتّاب متحمسون ليسوا ساخرين من ذلك. وبعد كل ذلك يمكن طرح سؤال لماذا يتضايق الساخرون؟ وعلى ذلك يجب أن يتم الاعتراف بأن دراسة الحالة قد قدمت زوايا مختلفة مع أنه غنى ومتنوع. وحيثما كان ممكناً، فقد رجعنا إلى الدراسات الأخرى التى تناولت أثر التقويم من زوايا مختلفة. لكن يظل هناك القليل من الدراسات التى أوردت أثر تقويم الجودة من خلال وجهة نظر الهيئة الأكاديمية العادية، وكذلك من خلال وجهة نظر الطلاب، وستكون هناك قيمة للربط بين ما بدأ ينشر حديثاً حول أساليب وتأثيرات تقويم الجودة مع المطبوعات القائمة المتعلقة بأثر التعليم العالى على الطلاب وعلى العوامل التى تؤثر فى التعلم.

وقد لخص واحد منا مقالاً مبنياً على هذه الدراسات فى نبذة تفاؤلية على النحو التالى: الجودة تستهلك وقتاً كبيراً، الأكاديميون مشغولون وعلى امتداد العالم فى تقويم بعضهم بعضاً. ومن المؤكد أنه من خلال هذه الصناعة التبادلية «الزيارات» يتم تشجيع التغيرات الصغيرة والتى نادراً ما تكون ظاهرة، وكذلك التغيرات الكبيرة المتزايدة. تقويم الجودة يدعونا لعبور الحدود وبناء جسور جديدة بين المؤسسات وبين الوحدات الأساسية للمؤسسات (Brennan, 1997:234).

لقد مضت الآن ثلاث سنوات، ونود أن نعدّل ما ركزت عليه هذه الخلاصة دون أن نفقد النبذة التفاؤلية. فقد أصبحت التغيرات اليوم فى كثير من مؤسسات التعليم العالى واضحة. إنها تتخذ شكلاً ثورياً وليس تزايدياً. وهناك، بلا شك حاجة إلى معرفتها بصورة أفضل، وإذا تطلّب الأمر السيطرة عليها بعناية أكبر. وعمليات إدارة وتقويم الجودة يمكن أن تساعدنا فى تنفيذ ذلك بشرط أن نكون واضحين، وحازمين حيال أغراضها وأساليبها وتأثيراتها. وعند النظر إلى فعاليتها، فإن تقويم الجودة يتعلق بالتعليم، وتبادل الدروس عن ذلك التعليم. وكذلك يتعلق بعبور الحدود، وبناء الجسور، والسعى لتحقيق المصالح المرجوة. وتشمل أيضاً قبول التغير حسب مرئيات المتفائلين والمتشابهين.

إن إغلاق النقاش حول تقويم الجودة لم يَحْضُ موعده. فمن المرجح أن تأثيره سيكون على المدى البعيد، وكثير من تلك التأثيرات يتوقف على عناصر أخرى تؤثر فى التعليم العالى. ورغم إدراكنا التام للمطالبات الواسعة الانتشار بنماذج وأساليب بسيطة لتقويم الجودة، نأمل أن تجد تلك المطالبات مقاومة. إن تقويم الجودة عمل معقد.

### ملحوظة:

اتصالات شخصية من السكرتير العام للجنة الوطنية للتقويم.

## الملحق (١): دراسات الحالة المؤسسية

لقد تم إعداد دراسات الحالة التالية من قبل المؤسسات من أجل المشروع. وتمثل هذه الدراسات صورة لما كان يحدث في هذه المؤسسات في الفترة ما بين ١٩٩٥ إلى ١٩٩٧م.

### أستراليا:

جامعة موناخ \*

جامعة نيوكاسل

جامعة ويسترن سيدني - نيببان

### بلجيكا:

الجامعة الكاثوليكية في لوفين

الجامعة الحرة في بركسل

### كندا:

جامعة سانت جيرمو

### الدانمارك:

جامعة ألبرج \*

### فنلندا:

جامعة هلسنكي

جامعة جيوفاسكيلا

جامعة أولو

معهد التقنية بفانتا

### فرنسا:

جامعة لويس باستير - ستراسبورج

جامعة ليلى الثالث - تشارلس ديغول

جامعة العلوم الاجتماعية - تلوزى ١

### **اليونان:**

جامعة أثينا للاقتصاد والأعمال

المعهد التقنى والتعليمى فى باتراس

### **هنغاريا:**

كلية بيسينى لتدريب المعلمين ( نيرقيهازا )

كلية كولكسى لتدريب المعلمين

### **إيطاليا:**

جامعة البندقية

### **المكسيك:**

جامعة العاصمة المستقلة - مدينة المكسيك

جامعة المكسيك الوطنية المستقلة

### **هولندا:**

جامعة أمستردام

جامعة ماسترخت

الجامعة الفنية - دلفيت

### **إسبانيا:**

جامعة كاتلونيا التقنية

### **السويد:**

جامعة أبسالا \*

### **المملكة المتحدة:**

جامعة كارديف فى ويلز

## الجامعة المفتوحة

جامعة شفيلد هالام

ملحوظة: جميع دراسات الحالة عدا الثلاثة المحددة بالعلامة النجمية تم نشرها في موقع الإدارة المؤسسية في التعليم العالي ( <http://www.oecd.org/els/edu/imhe> ). وتم نشر دراسات الحالة الخاصة بجامعات ألبرج وموناش وأبسالا في بيرنان جيه دي فريس. بي. وفي كتاب ويليام آر (أيدز) (١٩٩٧) المقاييس والجودة في التعليم العالي. لندن - جيسكا كنقسل.

وبالإضافة إلى دراسات الحالة المؤسسية، قامت مؤسسات الجودة الوطنية بإعداد دراسات الحالة والتي أوردت تصورات عن الآثار التي أحدثتها في مؤسسات التعليم العالي التي شملت دراسات لها إلا أن ذلك لم يتم نشره .

جمعية الجامعات الهولندية - هولندا

مركز تأكيد الجودة والتقويم - الدنمارك

اللجنة الوطنية للتقويم - فرنسا

مؤسسة الجامعات البرتغالية / مجلس مديري الجامعات - البرتغال

معهد الدراسات في البحوث والتعليم العالي - النرويج

وكالة التقويم - لور ساكسوني - ألمانيا

مجلس الجامعات إسبانيا

## الملحق (٢): هيكل دراسات الحالة المؤسسية

### ١ - الفرض:

١-١ الفرض من هذا المستند الإطارى هو تقديم إرشادات إلى كتاب دراسات الحالة فيما يتعلق بمركز الاهتمام والمحتويات، وكذلك من أجل تسهيل عمليات المواءمة والمقارنة فى التقرير النهائى للمشروع. ولا يقصد منه أن يكون وصفاً بل نشجع الكتاب أن يضعوا السمات المميزة لتجاربهم المؤسسية.

### ٢ - مجال دراسات الحالة:

١/٢ ركزت دراسات الحالة على التالى:

أ - بيانات تقويم الجودة: مثل سمات النظام الوطنى، السياسات الحكومية تجاه التعليم العالى (شاملاً أنماط قوانين الدولة الرئيسية)، متطلبات تقويم الجودة الخارجية، الخصائص المؤسسية.

ب - أساليب تقويم الجودة الداخلية المتبعة فى المؤسسة، مثل التقويم الذاتى، استخدام المتحيزين الخارجيين، التغذية المرتدة التى يقدمها الطلاب، المراجعة والمراقبة المنتظمة للمناهج والأقسام، إجراءات تعيين هيئة التدريس.. إلخ.

ج - كيف يؤثر تقويم الجودة ( الداخلية والخارجية) فى عمليات الإدارة واتخاذ القرار، مثل العلاقة مع التخطيط وتوفير الموارد، ومع تطوير المنهج، ومع الحوافز .. إلخ، وذلك فى مختلف المستويات بالمؤسسة.

د - أثر متطلبات تقويم الجودة الخارجية فى المؤسسة على المستويات الهيكلية، والثقافية، والمنهجية، والإدارية. ويتعين على المؤسسات أن تقدم أمثلة معينة مثل إنشاء لجان جديدة، وتعيين مديرين جدد، وتغيير دور أستاذ الجامعة (بروفسور)، وتوفير الموارد، وأساليب تطوير هيئة التدريس، والطرق الخاصة بالتدريس والتعلم.

هـ - متى ما كان ممكناً، تقوم المؤسسات بتولى دراسات الحالة الداخلية (ضمن دراسة الحالة الشاملة للمؤسسة) للشعب أو الأمور المتعلقة بالانضباط التى تم تقويمها حديثاً، وذلك من أجل مقارنة الأثر الإيجابى والسلبى للتقويم بشكل خاص.

و - تفسير نتائج تقويم الجودة وعلاقة مهمة، وسياسات وهيكل وثقافة المؤسسة المستقبلية بتلك النتائج.

ويتعين على الكتاب التصدى لكل ما ورد بأعلاه فى إطار التغير المؤسسى وتغير النظام.

٢/٢ أمثلة على بعض المسائل التى يتعين على كتاب دراسات الحالة أن يتصدوا لها تشمل التالى:

- كيف يدخل تقويم الجودة فى عملية الإدارة واتخاذ القرار؟
- التأثير فى الحكم.
- الأثر فى الإدارة المؤسسية بصورة عامة.
- الأثر فى طبيعة العمل الأكاديمى وتوزيع وقت الأكاديميين والإداريين .
- العلاقة بين أنظمة تأكيد الجودة والنتائج التعليمية.
- صحة ومشروعية تقويم الجودة.
- عندما يكون هدف عملية تقويم الجودة هو التحسين أو التعزيز، فهل يكون مجدياً؟
- العلاقة بين المسئولية والقيمة مقابل المال وتحسين الجودة.
- هل يوجد هيكل للحوافز لهيئة التدريس.
- الأثر فى مهمة المؤسسة الشاملة.
- الأثر فى تجربة الطالب فى التعليم العالى.
- مدى الاعتبار الذى يوليه تقويم الجودة للتأثير الخارجى مثل سوق العمل.

## الملحق (٣): هيكل أثيردراسات الحالات المؤسسية عن طريق وكالات تأكيد الجودة الوطنية

### ١ - الغرض:

١/١ الغرض من هذا المستند الإطارى هو تقديم إرشادات إلى كُتاب دراسات الحالة فيما يتعلق بمركز الاهتمام والمحتويات، وكذلك من أجل تسهيل عمليات الموائمة والمقارنة فى التقرير النهائى للمشروع. ولا يقصد منه أن يكون وصفيًا بل نشجع الكتاب أن يضعوا السمات المميزة لتجاربهم المؤسسية.

### ٢ - موارد المعلومات حول الأثر:

نأمل توضيح الموارد الرئيسية للمعلومات حول أثر تقويم الجودة الخارجية المتوفرة لدى المؤسسات مثل المتابعة المنتظمة للتوصيات، والتغذية غير الرسمية، الدراسات التى تضطلع بها المؤسسات، والدراسات المستقلة.

### ٣ - مجال دراسات الحالة:

أ - بيانات تقويم الجودة: مثل سمات النظام الوطنى، السياسات الحكومية تجاه التعليم العالى (شاملاً أنماط قوانين الدولة الرئيسية)، متطلبات تقويم الجودة الخارجية، الخصائص المؤسسية.

ب - المعنيون الرئيسيون بتقويم الجودة هم، على سبيل المثال، مديرو المؤسسات، الهيئة الأكاديمية، الحكومة، الطلاب، الموظفون.. إلخ، ونماذج التقارير وتوزيعها.

ج - إن المدى الذى تحتله أساليب تأكيد الجودة الداخلية داخل المؤسسات ( مثل التقويم الذاتى، استخدام המתحنيين الخارجيين، التغذية الراجعة التى يقدمها الطلاب، المراجعة والمراقبة المنتظمة للمناهج والأقسام، إجراءات تعيين هيئة التدريس .. إلخ) يحقق متطلبات تأكيد الجودة الخارجية والمدى الذى تحتاج إليه لتكون قادرة على التكيف من أجل تحقيق المتطلبات الخارجية.

د - متى ما كان عملياً، تصورات الوكالة عن كيفية تأثير تقويم الجودة ( الداخلية

والخارجية) فى عمليات الإدارة واتخاذ القرار مثل العلاقة مع التخطيط وتوفير الموارد، ومع تطوير المنهج، ومع الحوافز.. إلخ فى مختلف المستويات فى المؤسسة.

هـ - متى ما كان عملياً، تصورات الوكالة عن أثر متطلبات تقويم الجودة الخارجية على المؤسسة على المستويات الهيكلية، والثقافية، والمنهجية، والحكومية، فى فعلى سبيل المثال إنشاء لجان جديدة، وتعيين مديرين جدد، وتغير دور أستاذ الجامعة (بروفيسور)، وتوفير الموارد، وأساليب تطوير هيئة التدريس، والطرق الخاصة بالتدريس والتعلم.

و - النتائج على نطاق النظام مثل إنشاء شبكات جديدة، تبادل المعلومات، تغير الموازين بين التدريس والبحث والإدارة، والسمعة المتغيرة للمؤسسات.

ز - الدعم السياسى والاجتماعى مثل مزيد من الدعم السياسى/ تمويل التعليم العالى، تغير أفضليات الطلاب للمناهج والمؤسسات والتصور المتغير لعامة الناس عن التعليم العالى بصورة عامة وعن المؤسسات الفردية القائمة بذاتها.

ويتعين على الكتاب التصدى لكل ما ورد بأعلاه فى إطار التغير المؤسسى وتغير النظام.

٢/٣ أمثلة على بعض المسائل التى يتعين على كتاب دراسات الحالة أن يتصدوا لها تشمل التالى:

- كيف يدخل تقويم الجودة فى عملية الإدارة واتخاذ القرار؟.
- التأثير فى الحكم.
- الأثر فى الإدارة المؤسسية بصورة عامة.
- الأثر فى طبيعة العمل الأكاديمى وتوزيع وقت الأكاديميين والإداريين.
- العلاقة بين أنظمة تأكيد الجودة والنتائج التعليمية.
- مصداقية ومشروعية تقويم الجودة
- عندما يكون هدف عملية تقويم الجودة هو التحسين أو التعزيز، هل يكون مجدياً؟
- العلاقة بين المسئولية والقيمة مقابل المال وتحسين الجودة.
- هل يوجد هيكل لحوافز هيئة التدريس.

- الأثر فى مهمة المؤسسة الشاملة.
- الأثر فى تجربة الطالب فى التعليم العالى.
- مدى الاعتبار الذى يوليه تقويم الجودة للتأثير الخارجى مثل سوق العمل.
- استجابة المؤسسات على المستويات المختلفة بما يعنى مدى الرغبة أو الالتزام فيما يتعلق بالمتطلبات / التوصيات الخارجية.

## المراجع

**Adonis,A,and Pollard,S.(1997)**A Class Act: The Myth of Britain's Classless Society. London Hamish Hamilton

**Antikainen,E.L.and Mattila,P.(1998)**Case Study of Vantaa Polytechnic, [http; www.oecd.org /els/edu/imhe](http://www.oecd.org/els/edu/imhe)

**Arnold,G.(1989)** Case Study of Sheffield Hallam University, <http://www.oecd.org/els/edu/imhe>

**Baldwin, G;(1997)** An Australian approach to quality in higher education ; the case of Monash University , in J. Brennan ,P. de Vries and R. Williams(eds) Standards and Quality in higher Education . London ; Jessica Kingsley.

**Barblan; A.(1997)** Management for quality ; the CRE program of institutional evaluation ; issues encountered in the pilot phase- 1994/5 in J.Brennan ,Pde Vries and R, Williams(eds)Standards and Quality in Higher Education . London :Jessica Kingsley.

**Barnett,R.(1992)**Improving higher Education ;Total Quality Care. Buckingham: SRHE and open University Press.

**Barnett,R.(1994)**Power ,enlightenment and quality evaluation, European Journal of Education ,29(2):165-79

**Bauer, M, and Henkel ,M.(1998)**Academic responses to quality reforms in higher education , in M.Kenkel and B,Little(eds)Changing Relationship between Higher Education and the state. London: Jessica Kingsley .

**Becher, T. (1989)**Academic Tribes and Territories : Intellectual Enquiry and the cultures of disciplines .

Buckingham :SRHE and Open University Press

**Becher , T. and Kogan m M, (1992)** Process and Structure in Higher Education , second edition. London :Routledge.

**Becher, H, Geer, B., Hughes , E. and Strauss, A,(1961)**Boys in white : student Culture in medical school . Chicago :University of Chicago Press.

- Becher, H, Geer, B., Hughes , E. (1968)** Making the Grade :the Academic Side of College Life  
New York ;Wiley.
- Bellefroid ,F. and Elen , J. (1998)**Case Study of the University of Leuven ,  
[http:// www.org/ els/edu/imhe](http://www.org/els/edu/imhe)
- Berger , P. (1966)**Invitation to Sociology. London :Penguin.
- Biglan ,A. (1973)** The characteristics of subject matter in different academic areas ; and Relationship between subject matter characteristics and the structure and output of university departments , Journal of APPLid Psychology, 57(3) :195-213
- Bodson ,S.(1998)**Case Study of the Free University of Brussels,  
<http://www.oecd.org/els/edu/imhe>
- Bourdieu,P.(1996)**The State Nobility :Elite Schools in the Field of Power . Cambridge: Polity Press.
- Boys, C., Brennan ,J.,Henkle ,M.,Kirkland,J.,Kogan ,M. and Youll,P. (1988)**Higher Education and the Preparation for Work. London :Jessica .Kingsley
- Brennan,J.(1997)**Authority , legitimacy and change :the rise of quality assessment in higher education , Higher Education Management, 9(1):7-30
- Brennan,J.,Lyon,E.S.,Mcgeeever P.A. and Murray ,K.(1993)**Students, Courses and Jobs :The Relationship between Higher education and the Labor Market. London :Jessica Kingsley.
- Brennan, J.,El- Khawas m E and shah ,T.(1994)**Peer Review and the Assessment of Higher Education Quality: An international Perspective. London:QSC/OU.
- Brennan,J.,Shah,T.and Williams, R.(1996)**Quality Assessment and Quality Improvement: An Analysis of the Recommendation Made by the HEFCE Assessors . Bristol:HEFCE/QSC.
- Brennan,J.,de Vriesm P.and WilliamR.(eds)(1997)**Standards and Quality in Higher Education .London: Jessica Kingsley.

**Brennan,J.,Frederiks, M. and shah ,T.**(1997)Improving the Quality of Education :The Impact of Quality Assessment on Institutions. London : HEFGE/QSC.

**Brennan, J.,Holloway,J. and Shah ,T.**(1998)Case Study of theUk Open University , <http://www.oecd.org/els/edu/imh>

**Cheminat, A. and Hoffert, M.**(1998)Case Study of the University of Strasbourg, <http://www.oecd.org/els/edu/imhe>

**Clark,B.R.** (1970)The Distinctive College :Antiochy, Reed, Swarthmore. Chicago: Aldine.

**Clark,B.R.**(1972)The Organizational saga in higher education, Administrative Science Quarterly, 17:178-84.

**Clark,B.R.**(1983)The higher education system: Academic Organization in Cross-National Perspective.Berkeley:University of California Press.

**Clark,B.R.**(1998) Creating Entrepreneurial Universities:Orgnisational Pathways of Transformation. Oxford: Pergamon.

**Cohen,M.D.and March ,J.G.**(1974) Leadership and Ambiguity: The American College President. New York: McGraw Hill.

**Collins, R.** (1975) Conflict Sociology: Toward an Explanatory Science. New York: Academic Press.

**Gowen,R.**(ed)(1996)The Evaluation of higher education system.London:Kogan Page.

**Daniels,C.**(1998)Case Study of Cardiff University of Wales,

<http://www.oecd.org/els/edu/imhe>

**De Klerk,R.,Visser,K. and van Welie,L.**(1998)Case study of the university of Amsterdam,

<http://www.oecd.org/els/els/edu/imhe>

**De Vries, P.**(1996) Could criteria used in quality assessment be classified as academic standards m Higher Education Qurterly,50(3):193-206.

**Dill, D.** (1995)Through Deming's eyes: a cross -national analysis of quality assurance policies in higher education, Quality in higher education,

1(2):95-110.

**Dill,D.**(1997)Accreditation, anarchy? the evolution of academic quality assurance policies in the United State, in J.Brennan, P.de Vries and R. Williams (eds)Standards and Quality in higher Education, London :Jessica Kingsly.

**Douglas, M.** (1982) In the Active Voice. London :Routhledge and Kegan Pual.

**Douglas, M.**(1986) How Institution Think.Syracuse,New York: Syracuse University Press.

**EC PHARE and European Training Foundation** (1998a) Quality Assurance in higher Education: A Legislative Review and Needs Analysis of Development in Central and Eastern Europe. Turin: European Training Foundation.

**EC PHARE and European Training Foundation** (1998b) Quality Assurance in higher Education: Final Report and Project Recommendation. London: QSC/OU.

**El-Khawas,E.**(1998) Higher education research, policy and practice: patterns of communication and miscommunication, paper presented at the International Symposium on the Institutional Basis of Higher Education Research: Experience and Perspectives, 1-2 September 1998. Kassel Germany.

**Engwall,L.**(1007) A Swedish approach to quality in higher education: the case of Uppsala University, in J. Brennan, P. de Vries and R. Williams(eds)Standards and Quality in higher Education. London: Jessica Kingsley.

**European Commission** (1995) Initiatives of Quality Assurance and Assessment of higher Education in Europe. Luxembourg:Office for Official Publication of the European communities.

**European Commission** (1997) European Co-operation in Quality Assurance in Higher Education, COM(97). Luxembourg: Office for Official Publication of the European Communication.

**European Commission** (1998) Recommendation of the Council of September 24, 1998 on European co-operation in quality assurance in higher education, Official Journal of European communities (OJEC), L270. Luxembourg: Office for Official Publication of the European commission.

**Filep, L.** (1998) Case study of the Teacher Training College of Nyiregyhaza, <http://www.oecd.org/els/edu/imhe>

**Finch, J.** (1997) Power, legitimacy and academic standards, in J. Brennan, P. de Vries and R. Williams (eds) Standards and Quality in Higher Education. London: Jessica Kingsley.

**Frazer, M.** (1997) Report of the modalities of external evaluation of higher education in Europe: 1995-1997, Higher Education in Europe, 22(3):349-401.

**Frederiks, M., Westerheijden, D. F. and Weusthof, P.** (1994) Effects of quality assessment in Dutch higher education, European Journal of Education, 29:101-18.

**Gellert, C.** (1998) European Higher Education Systems. London: Jessica Kingsley.

**Goedegebuure, L., Kaiser, F., Massen, P., Meek, L., van Vught, F. and de Weert, E.** (1993) Higher Education Policy: An International and comparative perspective. Oxford: Pergamon Press.

**Harvey, L. and Green, D.** (1993) Defining quality, Assessment and Evaluation in Higher Education, 18(1):9-34.

**Henkel, M.** (forthcoming) Academic Identities and Policy Change. London: Jessica Kingsley.

**Higher Education Funding Council for England** (1997) Fund for the Development of Teaching and Learning (FDTL) Phase one: DENI Awards. Bristol: HEFCE.

**Hofstede, G.** (1991) Culture and Organizations: Software of the Mind. London, New York: McGraw Hill.

**Hyvarinen, K., Hamalainen, K. and Pakkanen, P.** (1998) Case Study of the University of Helsinki,

<http://www.oecd.org/els/edu/imhe>

**Kells, H.R.**(1988)Self- Study Processes: A Guide for Postsecondary and Similar Service-Oriented Institutions and Programs, third edition. New York: ACE/Macmillan.

**Kells,H.R.**(1992)Self Regulation in higher Education :A Multinational Perspective on collaborative Systems of Quality Assurance and control. London: Jessica Kingsley.

**Kells,H.R.**(1993) The Development of Performance Indicators for Higher Education: A Compendium for Eleven Countries: OECD/IMHE.

**Kells, H.R.** (1995) Creating a culture of evaluation and self regulation in higher education organizations, Total Quality Management,6(5-6): 457-67.

**Kells,H.R.**(1998) National evaluation systems:Propositins and lessons for the research and policy void ,Paper presented at the 11th Annual Conference of the Consortium of Higher Education Researchers, 3-4 September 1998. Kassel:Germany.

**Kelsall,K.,Kuhn, A. and Poole, A.**(1970) Graduates: The Sociology of an Elite. London:Routledge.

**Kerr,G.**(1982) The Uses of the University. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

**Kogan,M.**(1986) Educational Accountability: An Analytical Overview .London: Hutchinson.

**Kogan,M.and Kogan, P.**(1984)Higher Education under Attach. London: Kogan Page.

**Kogan,M.and Hanney,S.**(1999) Reforming Higher Education. London: Jessica Kingsley.

**Leser,K.**(1998) Case Study of the University of Newcastle,

<http://www.oecd.org/els/edu/imhe>

**Liuhanen,A.,Sippola,P.and Karjalainen, A.**(1998) Case Study of the University of Oulu,

<http://www.oecd.org/els/edu/imhe>

**Losfeld,G.and Verin,A.**(1998)Case Study of the Charles de Gaulle University, Lille III,

**Maassen,P.**(1996) Governmental Steering and the Academic Culture: The Intangibility of the Human Factor in Dutch and German Universities. Maarsen: De Tijdstroom.

**Maassen, P.A.M. and Westerheijden, D.F.**(1998) Following the follow-up :a sketch of evaluation use in European higher education, in J.P. Scheele,P.A.M.Maassen and D.F.Westerheijden (eds) To Be continued... Follow-up Quality Assurance in higher Education. Maarsen: Elsevier/ De Tijdstroom.

**Massaro, V.**(1997) Institutional responses to quality assessment in Australia, in J. Brennan, P.de Vries and R. Williams (eds) Standards and Quality in Higher Education. London: Jessica Kingsley.

**Mikol,M.**(1998) Case Study of the University of Western Sydney, Nepean,

<http://www.oecd.org/els/edu/imhe>

**Neave,G.**(1988) On the Cultivation of quality efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in western Europe, 1986-88, European Journal of Education, 23(1-2):6-23.

**Neave,G. and van Vught,F.(eds)**(1991)Prometheus Bound: The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe. Oxford:Pergamon Press.

**Parker, M.and Courtney, J.**(1998) Universities or nurseries? Education , professional and taxpayers, in D. Jary and M. Parker (eds) the New Higher Education :Issues and Direction for the Post-Dearing University. Stoke-on-Trent: Staffordshire University Press.

**Pascarella,E.T. and Terenzini,P.T.**(1991) How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research. San Francisco: Jossey-Bass.

**Quality Assurance Agency for Higher Education** (1998)Quality Assurance: A New Approach. Gloucester: QAA.

**Rasmussen, P.**(1997) A Danish approach to quality in higher education: the case of Aalborg University, in J.Brennan, P. de Vries and R. Williams(eds) Standards and Quality in Higher Education. London: Jessica Kingsley.

**Reuke, H.**(1997) Quality Management Quality Assessment and the Decision- Making Process in lower Saxony, Germany. The Evaluation Agency.

**Rojo, L., Seco. R., Martinez, M. and Malo,S.**(1998) Case Study of Universidad National Autonoma de Mexico,

<http://www.oecd.org/els/edu/imhe>

**Saint-Girons, B.and Vincens, J.M.**(1998) Case Study of Universite des Sciences Sociales, Toulouse I,

<http://www.oecd.org/els/edu/imhe>

**Salter,B. and Tapper, T.**(1994) The State and Higher Education. London: Woburn Press.

**Scott,P.**(1995) The Meanings of Mass Higher Education. Buckingham: SRHE and open University Press.

**Taylor, L.**(1994) Reflecting on teaching: the Benefits of self-evaluation, Assessment and Evaluation in Higher Education, 19(2):109-122.

**Thune, C.**(1994) Setting up the Danish Centre, in A. Craft (ed) International Developments in Assuring Quality in Higher Education. London:Falmer Press.

**Thune, C.**(1997) The Balance Between Accountability and Improvement: The Danish Experience, in J. Brennan, P.de Vries and R. Williams (eds) Standards and Quality in Higher Education. London: Jessica Kingsley.

**Thune,C. and Staropoli, A.**(1997) The European Pilot Project for evaluating quality in higher education, in J.Brennan,P. de Vries and R. Williams (eds)Standards and Quality in Higher Education. London: Jessica Kingsley.

**Trow,M.**(1994a) Academic Reviews and the Culture of Excellence. Stockholm: The Council for Studies of Higher Education.

**Trow, M.** (1994b) Managerialism and the Academic Profession: Quality

and Control. London:QSC/Open University.

**Trow,M.**(1996) On the accountability of higher education in the United States, paper presented at the Princeton Conference on Higher education , March.

**Valenti, G.and Varela, G.** (1998) Case Study of Universidad Autonoma Metropolitana Mexico,

<http://www.oecd.org/els/edu/imhe>

**Valimaa,J., Aittolla, T. and Konttinen, R.**(1998) Case Study of the University of Jyväskylä,

<http://www.oecd.org/els/edu/imhe>

**Van Vught,F.**(1994) Intrinsic and extrinsic aspects of quality assessment in higher education, in D.F. Westerheijden,J.Brennan and P.A.M.Maassen(eds) Changing Contexts of quality Assessment:Recent Trends in West European Higher Education. Utrecht: LEMMA.

**Van Vught,F .and Westerheijden, D.F.**(1993) Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education: Methods and Mechanisms. Luxembourg: Office of the Official Publications of the European Commission.

**Vroeijenstijn,A.I.**(1994)Preparing for the second cycle, in D.F. Westerheijden,J. Brennan and P.A.M. Maassen (eds) Changing Contexts of Quality Assessment: Recent Trends in west European Higher Education. Utrecht: LEMMA.

**Vroeijenstijn,A.I.**(1995) Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis. London: Jessica Kingsley.

**Warglein, M.and Savoia, M.**(1998) Case Study of the Universita Ca Foscari Di Venezia, Italy,

<http://www.oecd.org/els/edu/imhe>

**Watson, D.**(1997) Quality , standards and institutional reciprocity, in J.Brennan,P.de Vries and R. Williams (eds) Standards and Quality in Higher Education .London: Jessica Kingsley.

**Westerheijden, D.F.**(1990)Peers, performance and Power: quality assessment in the Netherlands, in L.D.J. Goedegebuure, P.A.M. Maassen and

---

D.F.Westerheijden (eds) Peer Review and Performance Indicators: Quality Assessment in British and Dutch Higher Education. Utrecht: LEMMA.

**Whitty, G., Power, S., Edwards, T. and Wigfall, V.** (1998) Destined for Success? Educational Biographies of Academically Able Pupils. Report of a project funded by the Economic and Social Research Council. London: Institute of Education, University of London.

**Zijdeveld, D.C.**(1997) Case Study of Impact by a National Quality Assurance Agency: The Case of the Netherlands. Unpublished. VSNU.

د. دلال بنت منزل مقبل النصير

### \* المؤهل العلمي:

- الدكتوراه في التربية - تخصص إدارة تعليم عالي - جامعة جورج واشنطن، مدينة واشنطن دي سي (العاصمة)، الولايات المتحدة الأمريكية، يناير ٢٠٠٠م.

### \* الوظيفة الحالية:

- مديرة وحدة الحاسب الآلي بمركز القياس والتقويم من عام ١٤٢٤هـ، وعضو في قسم التربية وعلم النفس بكلية التربية الأقسام الأدبية بالرياض.

### \* الأنشطة العلمية:

- "العلاقة بين قلق الامتحان وبعض المتغيرات لدى طالبات كلية التربية للبنات بالجوف"، مجلة كليات المعلمين، ١٤٢٥هـ.

- "تقييم كلية طالبات التربية للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بالرياض لفعالية أعضاء هيئة التدريس" - مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢٠٠٦م.

- مذكرة بعنوان "الإدارة والتخطيط التربوي" ٢٠٠١م.

- "الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في كليات البنات"، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (مجازة للنشر).

## مراجع الترجمة فى سطور

أ.د. عبدالرحمن بن أحمد هيجان

### \* المؤهل العلمى:

- الدكتوراه فى الإدارة العامة، ١٤١٢هـ من الولايات المتحدة الأمريكية، أول عضو هيئة تدريب يحصل على درجة الأستاذية بمعهد الإدارة العامة.

### \* الوظيفة الحالية:

- نائب المدير العام للبحوث والمعلومات المكلف - معهد الإدارة العامة.

### \* الأنشطة العلمية:

له ما يقرب من (٤٠) عملاً علمياً بين مؤلف، وبحث، و مترجم، ومن بينها:

- المنظمات.

- المدخل الإبداعى فى حل المشكلات.

- ضغوط العمل.

- السلوك الإدارى: دراسة لعملية اتخاذ القرار فى المنظمات الإدارية.

- إدارة الجودة الكلية فى الحكومة.

- التفاوض: المهارات والإستراتيجيات.

- التدريب الإدارى النسائى: مداخل تطويرية لتعزيز الأدوار القيادية للنساء فى منظمات الأعمال العربية.

- إدارة الكوارث فى المملكة العربية السعودية.

- الاستعداد لإدارة الكوارث والأزمات.

- 
- 
- مقارنة بين نماذج الكوارث: البحث عن دليل لسياسة شاملة.
  - إعادة هندسة الإدارة: المطلب الحتمى للقيادة الجديدة.
  - تجربة المملكة العربية السعودية فى مجال الإصلاح الإدارى.
  - الإدارة الأمينة.

#### \* الأنشطة العملية:

- مارس العمل الاستشارى لأكثر من (٢٠) عاماً فى مجال الإدارة والتنظيم الإدارى، وأشرف على إنجاز ما يقارب (١٦٥) استشارة فى مجالات إدارية ومحاسبية وقانونية وتقنية.
- باشر التدريب لما يقارب (٢٧) عاماً فى جميع العمليات التدريبية المتعلقة بتقييم وتنفيذ البرامج التدريبية داخل معهد الإدارة العامة وخارجه.
- شارك فى العديد من اللجان والحلقات والمؤتمرات المحلية والعربية والدولية، وعضوية العديد من المجالس العلمية والجمعيات.

حقوق الطبع والنشر محفوظة لمعهد الإدارة العامة ولا  
يجوز اقتباس جزء من هذا الكتاب أو إعادة طبعة بأية صورة  
دون موافقة كتابية من المعهد إلا فى حالات الاقتباس القصير  
بغرض النقد والتحليل، ومع وجوب ذكر المصدر.

تم التصميم والإخراج الفنى والطباعة فى  
الإدارة العامة للطباعة والنشر بمعهد الإدارة العامة - ١٤٢٨هـ

## هذا الكتاب

مشروع تخرُّج بحثي تبناه برنامج الإدارة المؤسسية في التعليم العالي التابع لمنظمة التنمية الاقتصادية والتعاونية (DECD)، ويدعم من المفوضية الأوروبية (ED) ومجلس تمويل التعليم العالي في إنجلترا (HEFC-England)، تحت مسمى «إدارة الجودة وتقويمها واتخاذ القرار» وقد هدف إلى أمرين أساسيين: الأول هو توضيح الأغراض والأساليب والنتائج المترتبة للأنظمة الوطنية المختلفة الخاصة بتقويم الجودة. والثاني هو تقصى أثر هذه الأنظمة في الإدارة المؤسسية واتخاذ القرار.

ونظراً للترتيبات الوطنية الجديدة لتقويم الجودة التي أدخلت في أنظمة التعليم العالي، وهي جزء من التغيرات الجذرية التي تحدث في مؤسسات التعليم العالي، ويكتسب فيها تقويم الجودة أهمية خاصة في مجالات فهم هذه التغيرات؛ خضعت أربع عشرة دولة لعمليات تقويم الجودة وروجعت نتائج تلك العمليات، وقُدِّمت إفادات حول التغيرات الرئيسية التي تحدث في التعليم العالي ويؤدي فيها تقويم الجودة الدور الأكبر. وتعتبر هذه التغيرات الموضوع الرئيس لهذا الكتاب.

كما يستعرض الكتاب ويحلل حالات عملية من سبع عشرة دولة من مختلف أنحاء العالم، وتضمنت تلك الحالات أمثلة ونماذج لإدارة وتقويم الجودة في تسع وعشرين مؤسسة للتعليم العالي وسبع مؤسسات وطنية للجودة في هذه الدول.

والكتاب بذلك يستطلع التطبيقات المختلفة لإدارة الجودة وتقويمها مستخدماً أسلوب Best Practice، وكذلك يستطلع البحوث والدراسات الأخرى ذات العلاقة.

ردمك: ٩-١٥١-١٤-٩٩٦٠